

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Aprender na Educação de Infância:
um percurso pedagógico entre os livros e a natureza**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inês Lopes Patrício
Orientadores: Professora Doutora Teresa Mendes
Professor Doutor Fernando Rebola

Portalegre, outubro de 2021

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Aprender na Educação de Infância:
um percurso pedagógico entre os livros e a natureza**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação
científica e pedagógica da Professora Doutora Teresa Mendes e do Professor Doutor
Fernando Rebola.

Inês Lopes Patrício

Portalegre

2021

*“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas
aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”*

Clarice Lispector

Agradecimentos

Este relatório marca o término do meu percurso acadêmico. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, estímulo, empenho e força de várias pessoas a quem dedico especialmente este projeto.

Aos meus pais, pelas palavras de apoio, por acreditarem em mim nos meus piores dias e por me incentivarem a alcançar o meu sonho.

À minha restante família, em especial à minha avó Regina, pela motivação e pelos momentos de alegria que me proporcionou quando eu mais precisava.

Ao Paulo, pela amizade, carinho, disponibilidade e por acreditar nas minhas capacidades.

À Ana, à Carla, ao Daniel e à Rita, que comigo fizeram parte do “pentágono”. Obrigado pelos conselhos, pelas vivências, pelas gargalhadas partilhadas, que tornaram este caminho mais fácil, e por acreditarem em mim nos momentos de desânimo.

Aos meus amigos de infância, que, mesmo estando longe, me acompanharam e incentivaram nesta longa jornada. Obrigada pelas palavras de incentivo e pela paciência.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Teresa Mendes e Professor Doutor Fernando Rebola, que sempre acreditaram em mim. Obrigada pela disponibilidade, pela visão crítica e pelos ensinamentos, que foram fundamentais ao longo de todo este percurso.

Às educadoras de infância que nos receberam nas suas salas de jardim de infância e à equipa pedagógica, pela disponibilidade, confiança, pelo apoio e pela partilha de experiências que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância.

A todos e a todas, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório apresenta a descrição e reflexão do trabalho de investigação-ação implementado no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Portalegre.

O projeto decorreu, numa primeira fase, em contexto de Creche, no ano letivo de 2018-2019 e, num segundo momento, em 2019-2020, em contexto de Educação Pré-Escolar, num Jardim de Infância da rede pública em Portalegre. Nestes contextos desenvolveu-se um estudo centrado na articulação entre a Literatura Infantil e o Conhecimento do Mundo, procurando-se despertar nas crianças a consciência ecológica e ambiental, recorrendo, entre outros suportes, ao livro infantil, funcionando este como desencadeador de diferentes temáticas relativas ao ambiente natural, mas sem perder o seu valor próprio e intrínseco.

Em contexto de Creche, as crianças realizaram diversas atividades significativas, numa perspetiva integradora e holística, explorando sensorialmente os elementos da natureza, realizando diversas tarefas de experimentação em articulação com histórias lidas ou contadas, tendo o ambiente como *topos* preponderante. Em contexto de Educação Pré-Escolar, as atividades e tarefas desenvolvidas contribuíram para a consciencialização ecológica por parte das crianças e para a sua sensibilização à leitura com valor estético, à semelhança do que sucedeu em contexto de Creche.

Palavras-chave: Educação de Infância; Literatura Infantil; Educação Ambiental; Ecoliteracia.

Abstract

This report presents the description and reflection of the research work, implemented within Supervised Practice and Intervention, of master's degree in Preschool Education of Instituto Politécnico de Portalegre.

The first phase of the project, in Daycare center, during the school year 2018/19, and in 2019/20, was developed in the context of Preschool Education, in a public school kindergarten of Portalegre. In this context, a focused study regarding the articulation between Children's Literature and the Knowledge of the World, was developed, in an attempt to encourage children's interest in ecological and environmental consciousness, making use of, among other media, the children's book, which becomes a trigger for different thematics regarding the natural environment, but without losing its own intrinsic worth.

In Daycare center, children underwent several significant activities, in an integrative and holistic perspective, sensorially exploring the elements of nature, doing multiple experimental tasks in articulation with stories read or told, having environment as preponderant topos. In the context of Preschool Education, during the present school year, the developed tasks and activities have contributed to the ecological consciousness by children and to their awareness of reading with aesthetic value similarly to what happened in nursery context.

Keywords: Childhood Education; Children's Literature; Environmental Education; Ecoliteracy.

Siglas e acrónimos

ATL – Atividades de Tempos Livres

CM – Conhecimento do Mundo

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ECERS-R – *Early Childhood Environment Rating Scale*

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ITERS-R – *Infant/Toddler Environment Rating Scale*

LI – Literatura Infantil

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIS – Prática e Intervenção Supervisionada

PISC - Prática e Intervenção Supervisionada em Creche

PISJI - Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

Abreviaturas

Ed. C – Educadora Cooperante

Ed. E – Educadora Estagiária

Índice

Introdução	17
Parte I – Enquadramento Teórico	21
1. A Educação de Infância em Portugal	21
1.1. Creche.....	21
1.2. Educação Pré-escolar	24
2. Livros-brinquedo e Literatura Infantil na Educação de Infância.....	30
3. Conhecimento do Mundo – Educação Ambiental	35
4. Ecoliteracia	37
Parte II – Projeto de Investigação-Ação	41
1. Percursos e Contexto(s) de Intervenção	41
1.1. A metodologia de investigação-ação.....	41
1.2. Instrumentos de recolha de dados e análise de dados	44
1.3. Contexto educativo: Creche	46
1.4. Contexto educativo: Jardim de Infância.....	53
2. Ação em Contexto	64
2.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos em Creche	64
2.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos em Jardim de Infância.....	74
2.3. Reflexão global da Prática de Intervenção Supervisionada	90
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas.....	108
Anexos	116

Índice de Figuras

Figura 1 - Área da garagem	48
Figura 2 - Área do acolhimento.....	49
Figura 3 - Área do baú das trapalhadas	49
Figura 4 - Área dos jogos	55
Figura 5 - Área dos fantoches.....	56
Figura 6 - Área dos livros	56
Figura 7 - Área da escrita e da matemática	57
Figura 8 - Área da casa e da loja	57
Figura 9 - Área da garagem e das construções	58
Figura 10 - Área da pintura	58

Figura 11 - Área do desenho, recorte, colagem e da modelagem.....	59
Figura 12 - Área do giz.....	59
Figura 13 - Livro: Os animais, realizado com elementos da natureza	65
Figura 14 - Organização do espaço exterior para a hora da história	70
Figura 15 - Guarda chuva - História “A Lebre e a Tartaruga”	70
Figura 16 - Elaboração das tartarugas	73
Figura 17 – Capa do livro: Estranhas Criaturas.....	74
Figura 18 – Momento de pesquisa, através do livro “O mundo maravilhoso dos animais”	77
Figura 19 - Pesquisa em livros informativos	77
Figura 20 - Colagem da fotografia do "Revestimento" do animal	79
Figura 21 - Seleção dos animais, segundo o critério "Alimentação"	81
Figura 22 - Construção do livro “O livro dos animais da floresta”	82
Figura 23 - Registo sobre "A Hibernação"	84
Figura 24 – Capa do livro: Um bocadinho de Inverno	84
Figura 25 - Construção de um ouriço realizado através da utilização de caruma de pinheiro e feijões	87
Figura 26 - Construção do painel	88
Figura 27 - Colagem dos animais no painel	88
Figura 28 - Painel alusivo à hibernação.....	89

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade das crianças (Creche)	50
Gráfico 2 - Género das crianças (Creche)	51
Gráfico 3 - Idade das crianças (Jardim de Infância).....	60
Gráfico 4 - Género das crianças (Jardim de Infância)	61

Introdução

Decorrente da Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) em Creche e em Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Portalegre, foi realizado o presente relatório, no qual iremos procurar descrever, de forma crítica, reflexiva e fundamentada, o trabalho desenvolvido em ambos os contextos em que o estudo e o projeto de investigação-ação se operacionalizaram.

O projeto iniciou-se no período de Observação, em que percebemos, tal como é explicitado pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que “(...) a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Procurámos, posteriormente, durante a fase de Intervenção, ir ao encontro dos interesses e das necessidades identificadas, concebendo atividades e delineando estratégias que, de forma integrada, holística e significativa para as crianças, permitissem a aquisição e consolidação de aprendizagens em diversas áreas de conteúdo e nos vários domínios definidos pelas OCEPE, de forma lúdica mas com intencionalidade educativa.

O enfoque do nosso projeto de intervenção, e do estudo que lhe está subjacente e adjacente, incide na articulação entre a Literatura Infantil (LI) e o Conhecimento do Mundo (CM), tendo-se procurado despertar nas crianças o gosto pelos livros e a consciência ecológica e ambiental. Apesar de não ter sido o único recurso utilizado, o livro de qualidade estética e literária em que a natureza assume particular relevância impôs-se, de forma natural, como sendo o mais pertinente neste tipo de abordagem interdisciplinar, mas sem se instrumentalizar o livro e assumindo-o sempre como objeto artístico cuja principal função é a de proporcionar a fruição da leitura.

Na verdade, no percurso formativo da criança pré-leitora, a LI assume-se, desde cedo, como uma área essencial para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade artística, do prazer da leitura, entre outros aspetos, devido à sua riqueza literária e estética. No entanto, os livros também são fontes inesgotáveis de conhecimentos e, partindo deles, é sempre possível efetuar abordagens educativas sem que isso implique a sua utilização meramente para fins didáticos. Partindo deste pressuposto, o nosso projeto visou não só estimular o gosto e a sensibilidade das crianças por livros de qualidade mas também

aproveitar as suas potencialidades para promover a consciencialização ambiental de cada criança a partir das histórias e dos livros.

Relativamente à Educação Ambiental, esta tem vindo a surgir frequentemente nos jardins de infância com o intuito de transformar cidadãos passivos em agentes ativos, capazes de refletir sobre os problemas e de apresentar soluções. Folque, Aresta & Melo (2017) referem que

Sendo ainda as crianças os cidadãos mais novos, são estes que durante mais tempo poderão participar e influenciar o futuro. Assim são as crianças que melhor garantem a sustentação no tempo de práticas sustentáveis, num constante exercício de cidadania que se quer global. (p.2)

Tal como está explícito nas OCEPE, a área do Conhecimento do Mundo, assim como a área de Expressão e Comunicação e seus domínios e subdomínios, está interligada com a área de Formação Pessoal e Social, uma área que é transversal a todas as outras. No entanto, “(...) o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura (...)” (Silva et al., 2016, p.85) são pressupostos que se interseccionam claramente com a área do Conhecimento do Mundo.

Através da abordagem de temáticas ambientais, as crianças são despertadas para atitudes responsáveis para e com o meio ambiente. Enquanto desenvolvem o pensamento crítico, adquirem conhecimentos e competências que promovem o “(...) desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (Silva et al., 2016, p.90). A este nível, o livro e a literatura podem ser recursos preciosos para se introduzir as temáticas relacionadas com o ambiente e a consciência ecológica, após a sua exploração artística, como temos vindo a defender.

Por conseguinte, a seleção do tema deste estudo resultou, primeiramente, da constatação que as crianças das salas de atividades em que estivemos inseridos não tinham oportunidades frequentes de contactar com a natureza e, assim sendo, de desenvolver a consciência ecológica e ambiental que é crucial nestas idades, mas também do nosso interesse pelas áreas da Literatura Infantil e do Conhecimento do Mundo e da vontade de contribuir, ainda que de forma muito pontual, para que as crianças com as quais interagimos diretamente em contexto de Prática e Intervenção Supervisionada se viessem

a tornar, num futuro que desejamos próximo, verdadeiros agentes de mudança para comportamentos ambientalmente responsáveis. Deste modo, para cumprir esse desígnio, optámos por promover a sua participação num processo de aproximação à natureza através da LI.

Tendo em conta a questão de partida – *Como promover a consciencialização ecológica e atitudes de respeito pelo ambiente através da articulação e harmonização entre os livros, a literatura infantil e a exploração da natureza?* –, e após se conhecerem os contextos educativos, considerando os interesses e as necessidades das crianças, foram definidos os seguintes objetivos do estudo:

- Promover a interação da criança com a natureza através da sua exploração;
- Fomentar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de respeito e preservação da natureza;
- Potenciar a valorização do livro como objeto estético;
- Identificar as potencialidades do livro infantil para a exploração de temas da área do Conhecimento do Mundo.

Metodologicamente, o estudo assume uma natureza qualitativa, privilegiando-se a ação da criança, os seus interesses e perspetivas, tendo por base um percurso de investigação-ação que envolve um processo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão. A observação é uma técnica bastante utilizada em contextos de investigação qualitativa, em que o investigador tem uma experiência direta com o grupo, possibilitando uma visão holística e natural do ambiente que está a ser estudado (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017).

Para além da observação, ao longo do estudo recorreremos também a fichas adaptadas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), a notas de campo, ao registo fotográfico e a uma entrevista semiestruturada aplicada às educadoras de infância cooperantes dos contextos de Creche e Jardim de Infância.

Relativamente à estrutura do presente relatório, encontra-se organizado em duas partes principais. Na primeira parte é realizada uma abordagem teórica, realizando-se uma breve contextualização da Educação de Infância em Portugal, relativamente aos contextos de Creche e Educação Pré-escolar. Posteriormente, centramos o nosso estudo na relevância da Literatura Infantil e do Conhecimento do Mundo, mais especificamente no

que diz respeito à área da Educação Ambiental, na Educação de Infância; por fim, realizamos uma abordagem em que se relacionam estas duas áreas, colocando em evidência a conexão entre a literatura infantil e o mundo natural destacando o papel da ecoliteracia na educação ambiental.

A segunda parte do relatório corresponde ao projeto de investigação-ação, à metodologia do estudo e aos instrumentos de recolha de dados utilizados. Ainda nesta parte, para além de incluirmos as descrições dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos com quem desenvolvemos a prática pedagógica, apresentamos a análise e interpretação dos resultados das atividades desenvolvidas com as crianças. É ainda apresentada uma reflexão geral da PIS de cada contexto relativamente às atividades desenvolvidas, bem como outras atividades nas diferentes áreas de conteúdo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, em que procuramos sistematizar (e refletir sobre) os aspetos considerados mais significativos, com referência aos objetivos do estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. A Educação de Infância em Portugal

1.1. Creche

De acordo com a portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011, a Creche exerce um papel fundamental no apoio às famílias “proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011).

O momento de entrada na Creche é a primeira grande etapa do processo de adaptação social da criança; no entanto, este processo também é vivenciado pelos pais. Deste modo, é importante que exista uma rotina inicial à entrada no contexto educativo, como forma de “(...) promover o conhecimento e respeito mútuo e para iniciar uma colaboração sistemática (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.19).

De acordo com a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, Artigo 4.º, são os objetivos da Creche:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância está referido que “A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo n.º1). Os educadores de infância responsáveis pela valência de Creche têm um papel bastante relevante durante a sua prática e na vida das crianças, tal como refere

Portugal (2017): “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitosas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo.” (p.58)

O currículo no contexto de Creche deve incluir relações afetivas fortes entre a criança e os adultos cuidadores; é importante que a qualidade dos espaços seja confortável, o ambiente tranquilo, que os materiais sejam atraentes, estimulantes e proporcionem à criança aprendizagens diversificadas a nível sensorial. Porém, para além das experiências vivenciadas, dos cuidados, é importante dar ênfase ao brincar, enquanto atividade natural que deve ser reconhecida como uma atividade fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Barbosa (2001), citado por Maldonado (2017), é importante perceber que “(...) na Creche é fundamental saber esperar pelas manifestações do bebé, escutá-lo para o seguir com atenção, estabelecer e saber manter contacto ocular tendo a preocupação de agir com os cinco sentidos, ajudando, também aqui, a criança a desenvolver-se saudavelmente.” (p.8).

É na Creche que os adultos desenvolvem uma relação educativa com as crianças, considerada muito mais do que uma mera relação de “tomar conta”, pois objetiva desenvolver relações favoráveis e recíprocas baseadas no afeto, na empatia e no respeito. Tal como defende Portugal (1998),

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional. (p.198)

O currículo na Creche envolve as interações entre os adultos cuidadores e entre as crianças, os cuidados básicos, o brincar e as experiências de exploração e de experimentação que desafiam a criança (Portugal, 2011), exigindo uma observação

continuada e atenta por parte do educador, de forma reflexiva e crítica. Podemos afirmar que a relação entre o educador e a criança é um fator determinante para um ambiente de qualidade. Neste sentido, Torrão (2015) refere que

É indispensável o educador conseguir definir uma relação calorosa, de proximidade com a criança, semelhante à de mãe para filho mas sem a substituir, somente no sentido de favorecer o seu bem-estar e desenvolvimento, como que um complemento da sua educação. (p.47)

Nos primeiros anos de vida, o papel do educador é fundamental, nomeadamente no estabelecimento da rotina diária na sala, que ajuda as crianças a ganhar noção do espaço e do tempo e “(...) os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo (...)” (Post & Hohmann, 2004, p.15)

Os cuidados básicos como comer, dormir e mudar a fralda são rotinas que promovem o asseio, o conforto físico e a saúde de forma a contribuir para o seu bem-estar e, por sua vez, para um desenvolvimento rico em aprendizagens; no entanto, à medida que as crianças crescem, começam a desempenhar um papel cada vez mais ativo no momento da higiene (Post & Hohmann, 2004).

É necessário que as crianças sejam estimuladas para o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas; contudo para a aquisição destas capacidades, o educador deve promover momentos lúdicos, com intencionalidade educativa, momentos esses que vão contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a construção da sua identidade.

Numa fase em que a criança está num processo de construção da sua identidade e da sua autonomia, o educador deve ter também em atenção a organização do espaço físico, de forma a promover a interação com diferentes materiais e equipamentos. O espaço físico, como salientam Post e Hohmann (2004), tem de ser “(...) seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe confronto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (p.14). Em relação aos materiais, é importante que o espaço ofereça às crianças uma variedade de materiais com diferentes formas, tamanhos, cores e texturas de modo a promover a capacidade de a criança se envolver cada vez mais nas atividades propostas (Portugal, 2011).

Para as crianças mais novas, o espaço exterior permite ganhar consciência do mundo que as rodeia através dos sentidos; neste sentido, Post e Hohmann (2004) defendem que é no exterior que “(...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade.” (p.161). É através do contacto com o exterior que as crianças estabelecem uma relação direta com o meio, através da manipulação de materiais naturais. Tal como defende Portugal (2011), “(...) um maior usufruto dos espaços exteriores também se configurará como um meio mais adequado de promover saúde e bem-estar.” (p.57).

1.2. Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar (EPE) é considerada “(...) a primeira etapa da educação básica (...)” (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro), destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, assumindo um papel cada vez mais importante, que funciona como desencadeador de competências essenciais na vida das crianças.

É nesta fase que devem ser proporcionadas ainda mais experiências a nível social, cultural, psicológico, cognitivo, linguístico e físico de modo a constituir oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para que os seres em desenvolvimento se tornem cidadãos responsáveis, autónomos e com espírito crítico.

No campo da educação, destacam-se quatro documentos legais que permitiram aperfeiçoar a organização e a gestão curricular, e que são determinantes para o desempenho profissional dos educadores de infância, nomeadamente: a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997), o documento Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro de 2007) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016).

A Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece o papel da EPE no artigo 5.º e assume “(...) a importância da formação global da criança, o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade, a integração da criança em grupos ou o desenvolvimento equilibrado das potencialidades de cada criança, assim como a sua participação em sociedade.” (Pires, Mesquita, Lopes, Santos, Cardoso, Sousa, Silva & Teixeira, 2017, p. 691).

Posteriormente, foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997), que permitiu aperfeiçoar a organização e a gestão curricular. Neste documento definiram-se os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
 - b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
 - c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
 - d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
 - e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
 - f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
 - g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
 - h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
 - i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.
- (Lei-Quadro nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

Assim, constatamos, através dos objetivos supracitados, que é defendida a educação para a cidadania, bem como uma educação inclusiva, em que se dá ênfase à participação das famílias no processo educativo e ao bem-estar das crianças.

Ainda em 1997, foram publicadas as primeiras *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997), com a finalidade de apoiar os profissionais de Educação Pré-escolar através de um conjunto de princípios gerais e pedagógicos que visavam orientá-los durante a sua ação pedagógica no processo educativo a desenvolver com as crianças. Anos mais tarde, para além das OCEPE (ME, 1997), surge a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar),

que integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões

relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007)

Este documento ajuda o educador a produzir e a refletir sobre as suas próprias propostas, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento das capacidades da criança.

De acordo com Marchão (2012), o educador de infância, enquanto construtor e gestor do currículo, tem de

conhecer, discutir e refletir os objetivos da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa, adequando todas as experiências e oportunidades para aprender, às crianças, individualmente e ao grupo em geral. (p. 37)

Em 2016, as OCEPE (Silva et al., 2016) são atualizadas, introduzindo alterações na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente com a separação dos domínios da Educação Física e da Educação Artística, que passou a contemplar vários subdomínios, entre os quais a dança, dando-se mais ênfase ao conceito de “brincar” no desenvolvimento das crianças e sendo realçada a importância da transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No contexto Pré-escolar, a criança adquire inúmeras aprendizagens que irão ajudá-la a construir a sua personalidade. Estando numa fase de descoberta do mundo que a rodeia, a criança deve por isso ser estimulada para que experimente, descubra e aprenda. Deste modo, o educador de infância tem nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) quatro fundamentos e princípios educativos que devem nortear a sua prática pedagógica: o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; a criança como sujeito do processo educativo; a resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Como salientam as OCEPE (Silva et al., 2016), a criança tem de ter um papel bastante participativo, considerando que

esse papel decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade

de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. (p. 9)

Para além destes quatro fundamentos, são ainda distinguidas atitudes que o educador de infância deve ter em conta na organização da sua prática: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva et al., 2016). Para além destes aspetos, é importante que o ambiente educativo seja rico e estimulante, onde a criança sinta confiança e se relacione de forma natural com tudo o que a rodeia. É importante que o educador organize o espaço de forma a proporcionar inúmeras oportunidades de aprendizagem e experiências com objetos estimulantes e acessíveis.

As OCEPE estão organizadas em três capítulos: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Em relação às Áreas de Conteúdo, estas dividem-se em três: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Tal como defende Marchão (2012), para uma melhor intervenção pedagógica, o educador de infância deve relacionar e articular estas áreas de conteúdo, que “(...) na dinâmica curricular devem afirmar-se de forma interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender (...)” (p.37). Apesar de as palavras da autora terem sido redigidas antes da edição mais recente das OCEPE, elas permanecem atuais e completamente ajustadas aos princípios das OCEPE de 2016.

A primeira área de conteúdo, Formação Pessoal e Social, é considerada uma área transversal a todas as outras, uma vez que reconhece a criança como um agente ativo do processo educativo e que a sua identidade se constrói através das suas interações sociais e também pela influência do meio onde está inserida. (Silva et al., 2016)

A segunda área de conteúdo é a da Expressão e Comunicação. É considerada uma “(...) área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (Silva et al., 2016, p. 43). Esta área subdivide-se nos domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática.

O domínio da Educação Física incide no desenvolvimento da motricidade e coordenação motora através de jogos e de exercícios físicos, de forma a controlar o “(...) equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.” (Silva et al., 2016, p. 44).

No domínio da Educação Artística, encontramos os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança. Estes subdomínios são essenciais para a criança se expressar através do corpo e da voz, de forma a desenvolver a sua parte expressiva e comunicativa, o mesmo se podendo dizer relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Em relação a este último, trata-se de um domínio que mereceu, no nosso estudo, particular destaque pela relação com o tema deste relatório.

A aquisição da linguagem é um processo em que as crianças, através da interação com os outros, se apropriam da sua própria língua materna, “(...) ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). O papel do adulto é imprescindível ao promover o diálogo, escutar as crianças e permitir a sua participação para que se sintam valorizadas. Contudo, o ambiente educativo é também assinalado como potencializador de aprendizagens ao nível do desenvolvimento linguístico, isto é, as experiências que forem desenvolvidas na sala de atividades e os materiais que estiverem à disposição da criança contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

No que diz respeito à escrita, esta está presente diariamente no quotidiano das crianças. De acordo com Mata (2008),

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. (p.14)

Quanto mais frequente for o contacto com a leitura e com a escrita “(...) mais facilmente as crianças desenvolverão os seus projetos pessoais de leitores e escritores

envolvidos e comprometidos com a linguagem.” (Mendes, 2020, p. 14). Porém, o apoio dos adultos, seja em contexto familiar ou em contexto (pré) escolar, é fundamental para estimular e incentivar o interesse das crianças pelos livros.

Por fim, o domínio da Matemática visa a construção de conceitos matemáticos através de experiências no quotidiano da criança. Mais uma vez, o educador deve “(...) proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções (...)” (Silva et al., 2016, p. 74).

Para além do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na área do Conhecimento do Mundo encontramos uma outra componente específica deste relatório – a Educação Ambiental. O ponto fulcral desta área é a curiosidade natural da criança e a sua vontade de conhecer e descobrir o mundo. É através desta curiosidade que o educador deve estimular a criança e promover a sensibilização às Ciências, à História e à Geografia através de tarefas e atividades que deverão ser adaptadas à idade das crianças, respeitando sempre o rigor científico (Silva et al., 2016).

A Educação Ambiental é um tópico presente nas OCEPE, valorizando-se o contacto das crianças com o ambiente de forma a “(...) promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (Silva et al., 2016, p. 90), tendo o educador o papel de fomentar valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente com o objetivo desenvolver uma cidadania consciente.

O último capítulo das OCEPE – Continuidade Educativa e Transições - remete para a transição da criança, seja do ambiente familiar ou de Creche para a Educação Pré-Escolar ou a transição da EPE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Livros-brinquedo e Literatura Infantil na Educação de Infância

O contacto com os livros-objeto (ou livros-brinquedo) e a literatura infantil na Creche ou no Jardim de Infância é imprescindível, uma vez que é através dos livros que as crianças desenvolvem a sensibilidade estética e descobrem o prazer da leitura, dado que o gosto e o interesse pelos livros se iniciam na educação de infância.

De modo a desenvolver a sua literacia emergente e a adquirir o gosto pela leitura, os livros devem ser uma presença constante na vida das crianças desde tenra idade. Esta ideia é defendida, por exemplo, por autores como Veloso (2007), Marchão (2013), Mendes (2019), e em documentos orientadores da Educação Pré-escolar que enfatizam a importância que o contacto precoce e sistemático da criança com o livro acarreta em termos intelectivos, linguísticos, psíquicos e socioemocionais, pelo que quanto mais rodeada de livros a criança estiver no seu quotidiano, mais facilmente se poderá tornar uma futura leitora competente e crítica.

Na verdade, essa proximidade entre a criança e o livro é fundamental porque é através dos livros que a criança desenvolve a imaginação, a sensibilidade artística e descobre o prazer da leitura. O papel do adulto-mediador é fulcral nessa relação apaixonada e apaixonante na medida que a ele lhe “(...) compete apresentar livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem e façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e reflexiva do receptor infantil, que estimulem a sua sensibilidade artística e lhes permitam apurar o gosto.” (Mendes, 2020, p.15). Por isso, como defende Rosado (2015), “(...) importa que o educador recorra ao livro de forma sistemática, promovendo hábitos de leitura na criança, para que o contacto com a leitura e os livros se mantenha ao longo da vida.” (p. 29)

Apesar de os livros serem objetos estéticos que não necessitam, em verdade, de qualquer exploração ou abordagem pedagógico-didática para serem apreciados e compreendidos pelos jovens (pré)leitores, uma vez que a sua função primordial é a de suscitar a fruição estética e o prazer da leitura, a verdade é que eles também podem ser recursos educativos preciosos para o educador de infância ou outro adulto-mediador, não de forma instrumentalizada e excessivamente didatizada (apenas com o intuito de servir de pretexto para abordar determinado conteúdo), mas sempre após a apreciação do livro na sua dimensão estética e literária.

É assim, por exemplo, que livros literários que abordem temáticas relacionadas com o ambiente físico e natural podem ser de extrema relevância num projeto interdisciplinar que relacione as áreas do Conhecimento do Mundo e da Literatura Infantil. Sem nunca se descurar a sua dimensão artística, esses livros poderão, contudo, suscitar a curiosidade pelos temas que declinam e ser propulsores de um trabalho de pesquisa orientada pelo adulto-mediador, antes ou após a leitura propriamente dita. Dito de outro modo, os livros em que a natureza esteja presente de forma atuante e significativa (e não apenas como cenário) podem contribuir para despertar a curiosidade e o interesse da criança, bem como para estabelecer relações com outros textos, de carácter informativo, e assim potenciar aprendizagens efetivas para a criança em termos de conhecimento científico.

Porém, nesse trabalho de interseção de diferentes tipos de texto, a criança também desenvolve as suas concepções sobre o código escrito, nomeadamente no que diz respeito às suas múltiplas funcionalidades; alarga o seu capital lexical; adquire competências cognitivas que a ajudam a estruturar ideias e a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, entre outros aspetos igualmente relevantes no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Assim, e nesta linha de pensamento, Mendes e Martins (2012) defendem que o educador deve promover estratégias de forma a ajudar a criança a desenvolver-se através da sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento e a tomar consciência do mundo que a rodeia, de modo a estimular o seu interesse e a sua curiosidade.

Contudo, é importante frisar que, apesar do estímulo pelos livros dever existir na Creche ou no Jardim de Infância, deve também existir no seio familiar. Veloso (2003) considera que “(...) o livro deve estar ao lado biberão (...)” (p.5), devendo existir um contacto frequente da criança com o livro, de modo a que esta o manipule de forma lúdica, livre e intuitiva (Martins, 2017).

Em Creche, habitualmente, são utilizados os livros-brinquedo ou os álbuns, que apelam à imaginação da criança (e do adulto, naturalmente) dando-lhe a oportunidade de traçar o enredo da história. No caso dos livros-objeto ou livros-brinquedo, os livros-fantoches, os livros de pano, os livros carrossel, os *pop-up*, os livros com texturas, com cores apelativas, sons e, em alguns casos, cheiros, entre outros, são, sem dúvida, bastante interessantes para estimular os sentidos da criança.

Podemos afirmar que, para as crianças em tenra idade, o livro, antes de ser um objeto estético e de pura fruição, começa por ser um brinquedo garantindo uma ligação afetiva com o objeto livro e as suas materialidades. De acordo com Ramos & Silva (2014), “(...) a vertente lúdica é o principal passo para a leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura.” (p.154). Esse contacto privilegiado com o livro em particular e com o material impresso em geral contribuirá para que a criança desenvolva as suas conceções sobre os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, assim como as suas funcionalidades, o que promoverá o desenvolvimento da literacia emergente por parte da criança. Para Whitehurst e Lonigan (2001), citados por Fernandes (2001), “A literacia emergente é o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita.” (p.2), sendo que o desenvolvimento da literacia se inicia quando a criança começa a ter contacto com situações reais associadas ao dia a dia, mas também (e sobretudo) com o material impresso. Tal como defendem Resende e Figueiredo (2018), a literacia emergente

deverá ser encarada como um processo de desenvolvimento contínuo do qual fazem parte todos os aspetos inerentes à linguagem, como a leitura, a escrita, o ouvir, o falar e o pensar que se desenvolvem simultaneamente e de modo interrelacionado, logo a partir dos primeiros anos de vida (...). (p.103)

Assim, quanto mais se proporcionar à criança ambientes promotores de literacia, mais possibilidades ela terá de se desenvolver cognitivamente e em especial em termos linguísticos, ao nível da expressão e da comunicação.

Os livros permitem, para além disso, ampliar a imaginação e a criatividade, desenvolver a sensibilidade artística e potenciar o gosto pela leitura. O livro-álbum, que se caracteriza pela bidimensionalidade, ou seja, pela presença de dois códigos – o verbal e o icónico –, é a este nível fundamental para a formação estética da criança, auxiliando-a a entender o livro como um todo e a extrair dele significados plurais, que lhe advêm da plurissignificação presente no texto e nas imagens e, em última instância, do diálogo intersemiótico que se estabelece entre estas duas linguagens (Mendes, 2020), pelo que a sua presença no contexto Pré-escolar é imprescindível para estimular essas competências nos mais novos.

Deste modo, nas salas de atividades do jardim de infância devem existir momentos de qualidade, em que o educador proporciona experiências de leitura às crianças funcionando o livro como desencadeador de conversas e reflexões diversas mas sem se perder o seu valor próprio e intrínseco, sendo “(...) um objeto fundamental no desenvolvimento da sensibilidade estética e na descoberta do prazer da leitura.” (Ferreira, 2013, pp.23-24).

No entanto, para além da Creche ou do Jardim de Infância, inicialmente deve existir uma ligação com os livros em casa. Segundo Martins (2017), “(...) os pais são, regra geral, os principais agentes na hora de fomentar e consolidar o hábito e gosto pela leitura dos seus filhos.” (p. 25). Também Ramos e Silva (2014) afirmam que

É, ainda, muito importante que as primeiras leituras em família estejam associadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos e possam constituir rotinas que geram hábitos. De algum modo, a ideia é que as motivações externas da leitura (a atenção dos adultos, a situação de jogo, os reforços afetivos dos pais) passem a motivações internas (o prazer de ler por ler), colaborando na construção de leitores autónomos. (p.151)

Deste modo, em casa, a família deve estimular as crianças com atividades com as quais se possam familiarizar com o livro, permitindo-lhes desde cedo ter noções sobre a sua utilização tanto a nível da leitura como da escrita. Esta familiarização deve ser feita através de “(...) aprendizagens anteriores, ligadas à literacia emergente (...), para qual concorre, também, em grande medida, a literacia familiar (...)” (Ramos & Silva, 2014, p.150). Para Mata (2012),

a literacia familiar é algo complexo, que pode ter origens diversas, ser fomentada quer por membros da família quer por entidades externas. Assim, terá finalidades diversas, mas procura sempre responder a necessidades decorrentes das vivências e particularidades de cada família. A literacia familiar tem então um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família (p. 221).

Os estudos desta autora demonstram que existem “(...) múltiplas vias pelas quais a literacia familiar está presente na vida das crianças (...)” (Mata, 2012, p. 223), nomeadamente, as práticas observadas, isto é, aquelas em que as crianças observam os

comportamentos de leitor por parte dos seus familiares, e as práticas em que as crianças se envolvem diretamente, seja de forma partilhada (com algum familiar), seja de forma individual através do manuseio de livros que vão folheando e tentando ler, de forma deslumbrada. Percebe-se assim que os livros, sejam eles livros-brinquedo, livros-informativos ou livros inseridos no sistema literário infantil, como é o caso de muitos álbuns existentes no mercado editorial, devem fazer parte da vida e do quotidiano das crianças, em casa, na Creche e em ambiente Pré-escolar.

3. Conhecimento do Mundo – Educação Ambiental

A Educação Ambiental, tratando-se de uma temática transversal, nas OCEPE encontra-se integrada na área do Conhecimento do Mundo. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016),

As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. (p.85)

Desta forma, nos jardins de infância deverá existir uma aproximação da criança ao meio natural possibilitando a realização de atividades neste meio, o que proporciona “(...) inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade.” (Silva et al., 2016, p.26)

O contacto das crianças com a natureza, ou com elementos naturais, é considerado um excelente meio de vivenciar experiências sensoriais e cognitivas estimulantes, geradoras de aprendizagens lúdicas, mas significativas e contextualizadas. A possibilidade de as crianças contactarem diretamente com a natureza, no seu estado puro, longe do confinamento na sala de atividades ou no espaço mais abrangente do jardim de infância, é crucial para o estabelecimento de uma relação saudável e harmoniosa com o meio natural. Este contacto com a natureza é determinante para a aquisição de uma consciência ecológica e ambiental, que se vai consolidando gradualmente à medida que as saídas de campo são cada vez mais frequentes, estruturadas e intencionais por parte do educador de infância, dando oportunidade de as crianças se manifestarem relativamente ao que observam, sentem e aprendem no espaço exterior. Daí que seja imprescindível que este contacto seja feito desde os primeiros anos de vida, e a aprendizagem se processe preferencialmente a partir da informação recebida através dos sentidos.

Neste sentido, Ganhão (2017) refere que é este contacto que permitirá o surgimento de uma futura geração de adultos/as que valorize e promova uma relação positiva com a natureza. Na mesma ordem de ideias, Bento (2015) assume que é

necessário “(...) potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza (...)” (p.131).

Assim, como temos vindo a defender, cabe ao educador a promoção de momentos/atividades com as crianças no exterior, idealmente com a participação das famílias e de outros profissionais de educação, proporcionando tempo de qualidade às crianças e fazendo com que percebam a importância de cuidar e preservar o mundo que as rodeia.

Bilton, Bento e Dias (2017) defendem que será mais acessível chegar ao desenvolvimento sustentável promovendo o contacto desde cedo com a natureza e proporcionando momentos em que a criança se familiarize com o espaço e adquira progressivamente um sentimento de pertença, sempre de forma que compreenda o seu papel na natureza e reconheça as suas responsabilidades.

Neste caso, a relação com os outros é também uma oportunidade para que as crianças tomem consciência do errado e do certo, do que se pode e não pode fazer e é nessa “(...) inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes (...)” (Silva et al., 2016, p.33). Esta relação pedagógica é bastante positiva, pois o educador de infância deve apoiar a criança na construção da sua identidade, estabelecendo interações positivas de “(...) autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65) que poderão transformar comportamentos e atitudes para com a sociedade ao manter o contacto com o meio natural. Segundo Ewert, Place e Sibthorp (2005), citados por Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque & Pinho (2015),

É por meio dessas experiências naturais que as crianças vão desenvolver a compreensão de seu mundo e das espécies que as rodeiam. Como tal, torna-se necessário proporcionar experiências de aprendizagem na natureza de forma apropriada, reconhecendo que as crianças precisam de realizar atividades que promovam o desenvolvimento da empatia com o mundo natural e facilitem a aquisição do conhecimento da ciência natural de forma integrada. (p. 113)

É necessário, pois, que a criança crie laços com a natureza, sendo esta uma fonte de grandes aprendizagens que oferece diariamente aos mais novos oportunidades para se “conhecerem” através das brincadeiras “(...) com a terra, a água e os seres vivos (...)” (Coelho *et al.*, 2015, p.113). Para além disso, são atitudes de proteção da natureza que contribuem para o crescimento das crianças, como cidadãos responsáveis e sensíveis.

Por sua vez, Ewert, Place e Sibthorp (2005), citados por Coelho *et al.* (2015), referem que

O contacto direto e regular com a natureza permite que as crianças tenham experiências positivas, que condicionam o seu comportamento futuro perante a natureza. Estas experiências sensibilizam as crianças sobre os problemas ambientais, tornando-as indivíduos preocupados com o mundo natural ao longo da vida. (p. 112)

No entanto, nem sempre é possível realizar saídas de campo, pelo que uma alternativa possível é levar para a Creche e para o Jardim de Infância elementos da natureza que sejam estimulantes e desafiadores, de modo a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças e assim as conduzir ao processo de observação, pesquisa e experimentação que está na base da construção do seu conhecimento científico.

Se esses elementos forem apresentados de forma criativa e imaginativa, mais probabilidades haverá de as crianças se deixarem seduzir e de se sentirem motivadas para aprender mais sobre a natureza, recorrendo a diversos suportes e meios colocados ao seu dispor. Promove-se desta forma a ecoliteracia desde tenra idade, o que será crucial na consciência ecológica destas crianças no presente mas, essencialmente no futuro, na sua atividade cívica e ambiental.

4. Ecoliteracia

O conceito de ecoliteracia remete-nos para a capacidade de estabelecer relações entre o Homem e o planeta através de um conjunto de competências e de conhecimentos que incidem na vertente ecológica e/ou ambiental e é através desta área do saber que abordamos a alteração de comportamentos e de valores que originem o respeito pelo mundo agindo em prol deste. Tal como referem Costa, Duque e Martins (2020), “Educar

para a sustentabilidade depende da promoção do desenvolvimento da compreensão dos recursos naturais existentes, ou seja, da criação de vínculos com a natureza.” (p.132).

A ecoliteracia ou “literacia ecológica” pode ser entendida, globalmente, como o espectro de conhecimentos e competências que permitem compreender os sistemas naturais que tornam possível a vida na Terra. Segundo Ramos e Ramos (2013),

O lexema ecoliteracia manifesta na sua forma de superfície, de modo acessível, parte do seu semantismo: remete para eco, ou oikos que significa “casa”, e literacia, termo comum no âmbito escolar ou formativo que evoca competências e conhecimentos. O indivíduo possuidor de ecoliteracia, ou literacia ecológica, ser aquele que detém competências e conhecimentos acerca da sua casa, aqui tomada como o ecossistema planetário. (p. 17)

A ecoliteracia integra, assim, a capacidade de os indivíduos terem uma “(...) visão ecocêntrica, segundo a qual o homem se encontra integrado num sistema biológico (...)” (Ramos & Ramos, 2013, p. 17), que deve ser equilibrado e preservado de forma a contribuímos para o desenvolvimento sustentável que visa aperfeiçoar o pensamento da humanidade.

Os livros para crianças em que a questão ambiental é abordada de forma significativa e não meramente decorativa têm vindo a assumir uma relevância crescente desde os anos 70 e 80 do século XX, embora já na década de 60 autores como Alves Redol, Sidónio Muralha ou Papiniano Carlos tivessem escrito obras em que a temática do ambiente surgia, enfatizando-se a necessidade da sua proteção face à intervenção destruidora do Homem (Ramos & Ramos, 2013). A este propósito, Almeida e Strecht-Ribeiro (2013) referem-se precisamente ao facto de vários autores terem começado a escrever livros para os mais novos subordinados ao tema do ambiente, uma vez que se estava a passar por uma crise ambiental, com o intuito de os sensibilizar para a adoção de comportamentos responsáveis.

E se, como assumem Balça e Azevedo (2017), nas últimas décadas, “(...) a natureza já era assídua nos textos literários para crianças (...)” (p. 21), a verdade é que, nos últimos anos, têm vindo a surgir cada vez mais obras infantis que, para além de uma vertente lúdica, estética e didática, oferecem e desafiam a uma visão crítica da atualidade (Ramos & Ramos, 2013). No entanto, os valores, os princípios e as atitudes referentes ao

tema da educação ambiental e da ecoliteracia não precisam de estar explícitos para promover a atenção e o questionamento dos problemas do meio ambiente, pois o texto e as ilustrações permitem à criança a construção de um pensamento ecológico, e podem levá-la a refletir de forma crítica sobre o mundo em que está inserida.

Aliás, é muito importante que o adulto-mediador tenha em conta “(...) a forma como a literatura trata a questão ambiental, colaborando para a construção de uma consciência ecológica e da ecoliteracia” (Ramos & Ramos, 2013, p. 23), e que explore os livros com as crianças atendendo ao seu valor artístico, sem os instrumentalizar, o que significa que, antes de qualquer outra abordagem, é a natureza literária e estética que deve prevalecer no primeiro contacto da criança com o livro. Os autores mencionados alertam, ainda, para a existência de obras que, “(...) aparentemente literárias, ou sob essa capa, subordinam a componente estética à didática, funcionando como instrumentos explicitamente ao serviço de uma moral, conduta ou comportamento, com duvidosos efeitos concretos (...)” (Ramos & Ramos, 2013, p. 23). É, pois, de extrema importância que o adulto-mediador que pretende abordar a temática ambiental com os seus alunos, recorrendo ao livro, tenha presente: a) a distinção entre os livros informativos e os livros literários (porque os propósitos de uns e outros são diferentes); b) a qualidade estético-literária (porque, seguindo a linha de raciocínio de Ramos e Ramos, nem todos os “livros de histórias” possuem valor artístico); c) que não existem “livros *para*” (Mendes, 2020), ou seja, que os livros não são meramente pretexto para abordagens didáticas e pedagógicas.

Partindo destes pressupostos, naturalmente que o contacto da criança com livros de qualidade, que abordam temáticas ligadas ao ambiente, pode permitir a reflexão sobre os problemas ambientais atualmente existentes e promover um sentido ecológico-moral, tornando a criança num sujeito mais consciente e informado, e sobretudo mais comprometido com a atitude cívica de preservação ambiental.

Percebe-se assim que será fundamental a conexão entre estas duas áreas – Literatura Infantil e Conhecimento do Mundo -, de modo a que se possam modificar atitudes em relação ao meio natural desde tenra idade e se adotem comportamentos sustentáveis, de preservação e de respeito pela natureza. A ecoliteracia assume-se assim como forma de potenciar a reflexão sobre a vida contemporânea e o mundo em que vivemos, tendo nos livros um poderoso aliado.

Na verdade, a literacia ecológica é um processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo na formação dos cidadãos; porém, durante a infância será certamente o momento mais oportuno para promover a “(...) consciência cívica dos mais novos, assim como a aprendizagem através de tarefas integradoras e significativas (...)” (Mendes & Martins, 2012, p.151). Assim, é fundamental que se mudem mentalidades e comportamentos face ao meio ambiente e que as crianças aprendam a desenvolver uma visão holística ou ecológica do mundo, uma vez que a sustentabilidade envolve a comunidade e apela à cooperação, concebendo “(...) o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas (...)” (Capra, 2002, p.16). Por conseguinte, como defendem Patrício, Mendes e Rebola (2020, p.4), a ecoliteracia deve ser estimulada junto das crianças desde cedo, devendo o educador de infância (e mais tarde o professor) prepará-las para um raciocínio ecológico, procurando fomentar uma identidade ecológica em cada uma das crianças.

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percursos e Contexto(s) de Intervenção

De seguida, apresentamos as opções metodológicas que seguimos no decorrer do projeto, os instrumentos de recolha e análise de dados, e a caracterização dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

1.1. A metodologia de investigação-ação

No decorrer da Prática de Intervenção Supervisionada, através dos períodos de observação e intervenção nos contextos, pudemos constatar que os educadores de infância são também investigadores, que tentam compreender o propósito da sua ação e o seu significado, à medida que os dados emergem, sem descontextualizar a realidade (Marchão, 2012). O presente estudo, desenvolvido no contexto da PIS, seguiu uma abordagem metodológica de investigação-ação que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “(...) é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação (...)” (p. 293).

Podemos afirmar que o papel do investigador se baseia na planificação e no seu envolvimento no estudo, pois este observa todo o processo e reflete criticamente sobre a sua própria ação. Com a abordagem de investigação-ação pretende-se recolher, analisar e interpretar todas as informações consideradas importantes para identificar e compreender de que forma se pode promover a educação ambiental através dos livros, da literatura infantil e da exploração da natureza.

É necessário que o investigador seja rigoroso, organizado e persistente, uma vez que estas características ajudá-lo-ão a ser observador; a planear com flexibilidade, tendo em conta as características e as experiências das crianças; a planificar e desenvolver atividades em função das necessidades das crianças; a analisar os dados que vão surgindo e, por fim, a avaliar a sua prática (Pires, 2010).

A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, na qual se privilegia a ação da criança, os seus interesses e perspetivas. Bogdan e Biklen (1994) entendem “(...) a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados

recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...) (p. 16).

Assim, a descrição deve resultar dos dados recolhidos através da observação e da intervenção nos contextos. Estes dados incluem “(...) transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198).

A investigação qualitativa é caracterizada por ser “descritiva”; contudo, para reforçar esta ideia, apresentamos cinco características principais que Bogdan e Biklen enunciam (1994):

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
2. A investigação é descritiva;
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, com base nas características assinaladas pelos autores, concluímos que a metodologia qualitativa procura compreender determinadas situações que, posteriormente, serão analisadas pelo investigador de modo a entender comportamentos e situações que ocorrem durante a investigação no contexto (Coutinho, 2013).

No contexto da educação, a investigação-ação caracteriza-se como um processo de conhecimento no qual os profissionais se envolvem num processo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, com a finalidade de investigar não só para alcançar os seus objetivos, mas também para melhorar a qualidade de aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008), de forma a desenvolver a sua ação educativa e a ação investigativa.

De acordo com os objetivos do estudo, referidos na introdução, foram delineadas algumas questões orientadoras que serviram de apoio no desenvolvimento do projeto:

- Os livros de literatura infantil poderão ser um recurso educativo para uma abordagem ambiental?

- Em que medida a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criança como agente de mudança ambiental?
- De que forma um continuado contacto com a natureza cria nas crianças significado de afeto pelo meio ambiente?

Durante a investigação deste estudo recorreremos a várias estratégias para recolher e registar os dados: observação-participante nos contextos onde se realizou a Prática de Intervenção Supervisionada (PIS) (Creche e Pré-escolar), inquérito por entrevista às educadoras cooperantes, notas de campo e registos e produtos realizados pelas crianças.

Após a recolha dos dados, efetuou-se a sua análise e a reflexão. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), “A reflexão na ação tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa (...)” (p.358).

Em suma, a metodologia do nosso estudo permitiu-nos participar ativamente durante a prática educativa com o auxílio de todos os intervenientes presentes (crianças, educadoras e assistentes operacionais) de forma a analisar e a refletir sobre as opções educativas que surgem no quotidiano, dando resposta às necessidades de cada criança e do grupo. No ponto seguinte, são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados durante a Prática de Intervenção Supervisionada.

1.2. Instrumentos de recolha de dados e análise de dados

A recolha de dados é uma das fases mais importantes do processo de investigação e caracteriza-se pela utilização de diferentes tipos de técnicas e instrumentos.

Ao longo do projeto, definimos e utilizámos instrumentos com o intuito de responder às questões orientadoras, nomeadamente: notas de campo e fotografias, privilegiando-se a observação participante, uma entrevista semiestruturada às educadoras de infância dos contextos de Creche e de Jardim de Infância, de modo a conhecer as suas conceções sobre a abordagem da natureza e da educação ambiental através da literatura infantil.

Para além destes instrumentos, ao longo do estudo recorremos a fichas adaptadas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), que foram utilizadas em ambos os contextos de modo a conhecer as características do estabelecimento educativo, o educador de infância e a organização da sala de atividades. É uma ferramenta-chave para reunir informação, permitindo compreender melhor os contextos de intervenção (Anexos 4 e 6).

Utilizámos também as escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition* (ITERS-R) (Harms & Clifford, 1990) (Anexo 5) e a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 2008) (Anexo 7) como meio de analisar e avaliar aspetos específicos ao ambiente educativo das salas de atividades.

A escala ITERS-R pretende avaliar a qualidade do ambiente educativo no contexto de Creche, apresentando 35 itens organizados em sete subescalas: Mobiliário e sua Disposição; Cuidados Pessoais e de Rotina; Escuta e Conversação; Atividades de Aprendizagem; Interação; Estrutura do Programa e Necessidades do Adulto. Neste projeto, dada a temática do estudo, o contexto foi apenas avaliado no item “Livros e Figuras”, na subescala “Escuta e Conversação”.

A Escala ECERS-R é uma revisão da ECERS, destinada a “(...) avaliar salas de atividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio aos 5 anos.” (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p.9). Divide-se em 43 itens que estão divididos nas mesmas subescalas da Escala ITERS-R. A intenção desta escala é a de equilibrar a continuidade e a inovação, tendo em consideração as mudanças que acontecem na área

da educação. Nesta escala utilizámos, na subescala “Linguagem-Raciocínio”, o item “Livros e Imagens” e, na subescala “Atividades”, o item “Natureza/ciência”.

As escalas ITERS-R e ECERS-R foram utilizadas como forma de analisar e complementar a avaliação do espaço “onde se pretende refletir sobre desenvolvimento nos primeiros anos de vida e descobertas relacionadas ao impacto de ambientes de cuidado infantil, na saúde e desenvolvimento das crianças.” (Carvalho & Pereira, 2008, p. 270).

Apesar de os instrumentos referidos serem bastante úteis no desenrolar da ação, a observação foi imprescindível para conhecer os contextos, os grupos, as rotinas e a forma com cada educadora se organiza na sua prática. A observação permite o conhecimento direto dos acontecimentos na sala de atividades, estabelecendo afinidades com as crianças de forma a dar resposta às suas necessidades.

No decurso da observação realizada durante toda a intervenção da PIS, recorremos às notas de campo e à fotografia como instrumentos de recolha e registo dos dados emergentes na sala de atividades. Relativamente às notas de campo, que devem ser bastante completas a nível descritivo (Bogdan & Biklen, 1994), foi possível registar diálogos com as crianças e algumas reações interessantes e reveladoras aquando das atividades.

Ao longo de toda a investigação, foram garantidos a confidencialidade e o anonimato das crianças. Assim, na comunicação dos resultados ao longo deste relatório, optámos por substituir o nome das crianças por codificações. As crianças em contexto de Creche são identificadas por letras (Cr. A, Cr. B, Cr. C, ...) e as crianças em contexto de Jardim de Infância por números (Cr. 1, Cr. 2, Cr. 3, ...).

O registo fotográfico foi um recurso essencial pois, ao longo da prática, foram registados todos os acontecimentos de cada atividade, desde a sua explicação até às produções realizadas pelas crianças. As fotografias tiradas fornecem-nos imagens para uma análise pormenorizada, na qual podemos procurar sinais que identifiquem a envolvência e a motivação das crianças nas atividades propostas, bem como as aprendizagens realizadas (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação-ação, uma vez que serve de complemento à observação e permite recolher opiniões, conhecimentos, atitudes

ou valores, possibilitando a sua interpretação (Castro, 2012). Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador, desenvolver intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p. 134).

No âmbito do nosso estudo, construímos um guião para uma entrevista semiestruturada destinado às educadoras de infância dos contextos de Creche e Jardim de Infância (Anexo 1) de forma a conhecer o ponto de vista das profissionais relativamente às temáticas a abordar no contexto de investigação-ação, bem como as suas conceções sobre a importância da LI, da exploração educativa do ambiente natural e da relação entre as duas áreas. As entrevistas às educadoras não decorreram de forma presencial, tal como estava previsto, devido às limitações impostas pela pandemia, tendo sido realizadas por escrito.

Numa última fase, procedemos ao tratamento e análise de dados que “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (Bardin, 2016, p.125). Nesta fase, realizámos leituras mais aprofundadas, o que nos permitiu destacar e selecionar as ideias centrais do estudo, analisar e interpretar as informações recolhidas e fazer inferências sobre os pensamentos expressos pelas entrevistadas.

1.3. Contexto educativo: Creche

A componente de Prática e Intervenção Supervisionada em Creche (PISC) decorreu no ano letivo de 2018/2019. Posteriormente, apresentamos a caracterização do contexto a partir da análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados, cujas fichas foram adaptadas do *Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente a ficha do estabelecimento educativo, a ficha do educador de infância e a ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 4). Foi também utilizada a *Escala de Avaliação do Ambiente em Creche* (ITERS-R – edição Revista) como instrumento de avaliação da qualidade do ambiente (Anexo 5), avaliando a subescala “Escuta e Conversação”, nomeadamente o item “Livros e figuras”.

1.3.1. Caracterização do estabelecimento educativo

O estabelecimento educativo onde realizámos a intervenção é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com valências de Berçário, Creche, Pré-Escolar e de Atividades de Tempos Livres (ATL). A instituição localiza-se na cidade de Portalegre, situada numa área suburbana.

As instalações funcionam num edifício adaptado, usado mas em bom estado de conservação, todo equipado com rampas e acessibilidades, caso haja crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 até às 19h00, sendo o horário da componente letiva na creche o seguinte: manhã, das 9h00 às 12h00; tarde, das 14h00 às 16h00. O horário de almoço inicia-se às 11 horas e este serviço é assegurado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais, sendo a componente de apoio à família realizada no seguinte horário: manhã, das 7h45 às 9h00; tarde, das 16h00 à 19h00.

O espaço interior é constituído por uma sala de Berçário, duas salas de Creche e três salas de Pré-escolar (organizadas de forma homogénea). Os dormitórios são adaptados na sala de um ano (reorganizando-a para a disposição de catres). Tem ainda sanitários para adultos e crianças, uma cozinha, um refeitório, um ginásio, uma sala de educadores e uma secretaria.

Em relação ao espaço exterior, existem dois espaços, um destinado às crianças que frequentam o contexto Pré-escolar revestido por tartan, relva sintética e cimento, e um outro espaço independente, destinado às crianças que frequentam a Creche, todo pavimentado em tartan e limitado por um muro. No espaço exterior destinado às crianças mais novas existem pequenos escorregas, triciclos e uma casinha de plástico, sendo este espaço utilizado várias vezes por dia, sempre supervisionado pelas educadoras e assistentes operacionais das respetivas salas.

Quanto ao pessoal que trabalha na instituição, é constituído por cinco educadoras de infância, sete assistentes operacionais, duas cozinheiras, uma administrativa e um motorista. Relativamente ao pessoal de apoio, a instituição é auxiliada pela equipa de Intervenção Precoce de Portalegre e estão vinculadas no quadro pessoal da instituição duas educadoras de ensino especial. Relativamente às medidas de segurança e saúde das

crianças e do pessoal, está encarregue uma empresa externa à instituição – HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Point).

1.3.2. Caracterização do espaço educativo da sala de atividades

A sala onde realizámos a observação, cooperação e intervenção em Creche designa-se por “Sala dos ratinhos”. A sala possui quatro áreas distintas, designadas por: área da casinha, área da garagem, área de acolhimento e área do baú das trapalhadas.

A área da casinha possui uma cozinha de plástico com uma mesa, cadeiras, vários utensílios de cozinha e objetos que permitem às crianças reproduzir comportamentos que observam por parte dos adultos ou situações vivenciadas no seu dia a dia.

Na área da garagem, as crianças podem brincar com uma mini garagem e alguns meios de transporte de diferentes tamanhos. Nesta área, as crianças reproduzem alguns sons resultantes do som dos carros permitindo desenvolver o jogo simbólico, tal como na área descrita acima.



Figura 1 - Área da garagem

A área do acolhimento é utilizada durante vários momentos do dia, possuindo um tapete em que as crianças se podem sentar confortavelmente, e é também uma área de diálogo entre a educadora e o grupo. Aqui realiza-se a hora do conto, exploram-se canções e lengalengas, realizam-se construções com legos e marcam-se as presenças diariamente.



Figura 2 - Área do acolhimento

Na área do baú das trapalhadas, as crianças podem disfarçar-se com algumas peças de vestuário e malas que permitem desenvolver o jogo simbólico, caracterizado pelas OCEPE (Silva et al., 2016) como “(...) uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.” (p.52).



Figura 3 - Área do baú das trapalhadas

Na sala, as crianças têm disponíveis jogos de mesa como encaixes, puzzles de madeira, enfiamentos, entre outros, que podem ser explorados e manipulados em pequenos grupos ou individualmente. Segundo Moreira (2016, p.3), numa referência a Leal, Albuquerque & Leite (2005), os jogos são excelentes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que contribuem para o desenvolvimento intelectual e social da criança.

A sala dispõe ainda de uma casa de banho para as crianças, com um muda-fraldas e sanitas apropriadas ao tamanho das mesmas. De acordo com Post e Hohmann (2004), “A mobília à medida dos bebés e das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária.” (p.110)

Para caracterizarmos a sala de atividades de forma mais pormenorizada, utilizámos a Escala ITERS-R (Anexo 5). Da subescala “III. Escuta e Conversação”, aplicámos apenas um item que consideramos ser pertinente para a sua caracterização e que se refere aos “Livros e figuras”. Este item tem como objetivo analisar a acessibilidade das crianças aos livros infantis e se a educadora utiliza livros ou outros recursos para contar histórias.

Depois de analisado, a pontuação atribuída é de 4. Isto significa que, na rotina implementada pela educadora, é realizado um momento de “Hora do Conto” diariamente, porém não lhe é dada a relevância esperada, uma vez que os livros possuem uma pobre qualidade estética e literária, não desencadeando um sentimento de pertença por parte das crianças e de curiosidade em explorá-lo posteriormente. Um outro ponto negativo é a não existência de uma área específica para os livros, não estando acessíveis às crianças e encontrando-se em mau estado.

1.3.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo é homogéneo, tendo em conta o critério idade. É constituído por 14 crianças. Oito crianças têm dois anos e seis têm três anos, não existindo crianças com Necessidades Educativas Especiais. Todas demonstram as competências esperadas para a sua faixa etária a nível da autonomia, do desenvolvimento motor e da linguagem.

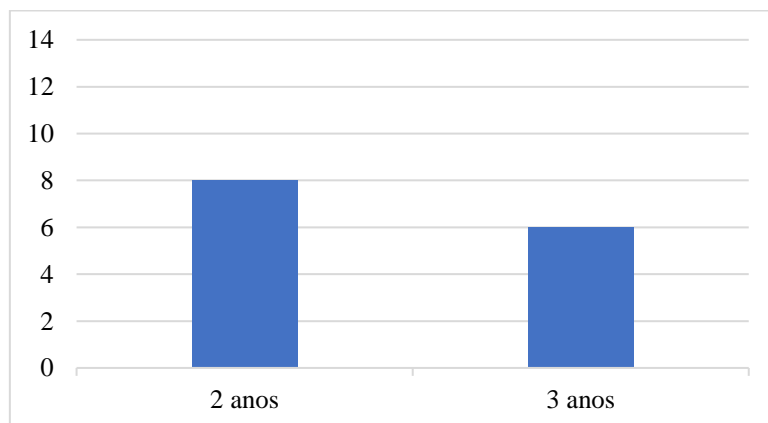


Gráfico 1 - Idade das crianças (Creche)

De seguida, apresentamos um gráfico referente ao sexo das crianças, no qual podemos constatar que, das 14 crianças, oito são do sexo masculino e seis são do sexo feminino.

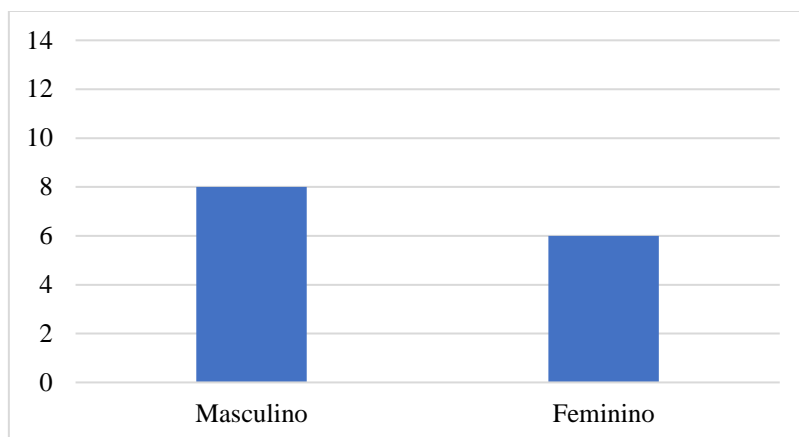


Gráfico 2 - Sexo das crianças (Creche)

Relativamente à linguagem, na generalidade o grupo consegue expressar-se com facilidade oralmente; apenas duas crianças têm algumas dificuldades relativamente à articulação das palavras e uma outra criança não tem o português como língua materna. No entanto, o resto do grupo interage muito bem com estas três crianças e vice-versa. Quanto à autonomia, a maior parte das crianças conseguem comer sozinhas, algumas necessitando de ser incentivadas pela educadora ou pela assistente operacional.

Em relação à socialização, as crianças dão-se bem umas com as outras durante os momentos de brincadeira. Apesar de surgirem algumas reações de irritação, a educadora reage calmamente e tenta perceber o que aconteceu, ajudando as crianças a compreender o que está correto e incorreto.

Em relação à interação criança/educadora, a educadora está sempre preocupada com as crianças sendo afetuosa e atenciosa com as mesmas, estando estas a maior parte do tempo felizes.

Na perspetiva de Post e Hohmann (2004), as crianças

Com o intuito de obterem a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias, confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam deles. As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças

precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu undo social e físico. (p. 12)

De um modo geral o grupo gosta de ouvir histórias e de cantar canções, participando sempre com entusiasmo. Relativamente à representação criativa, a maior parte das crianças realizam muitos jogos simbólicos, assim como a reprodução de alguns sons. A área com mais preferência pelas crianças é a do baú das trapalhadas, uma vez que tem objetos à disposição que lhes permitem desenvolver várias brincadeiras relacionadas com a dramatização de situações reais.

No que diz respeito à participação da família, de acordo com a educadora, os familiares participam frequentemente, seja em festas, reuniões e/ou atividades e projetos. A família e o estabelecimento educativo são dois contextos socioeducativos que contribuem para a educação das crianças, por isso importa que haja uma boa relação entre ambos.

1.3.4. Perspetiva da educadora cooperante de Creche em relação à abordagem da natureza através da literatura infantil

A educadora cooperante possui cinco anos de experiência na área da educação de infância. Ao iniciar a análise da entrevista à educadora cooperante do contexto de Creche, constatámos de imediato que o livro infantil é incluído na sala de atividades diariamente, seja por parte da educadora ou das crianças, que voluntariamente trazem de casa um livro para ser lido pela educadora. Esta reconhece o livro como um objeto fundamental na sala de atividades, uma vez que é diariamente utilizado, preferencialmente antes do almoço, e funciona como elemento de ligação para a introdução de novas temáticas, para consolidar aprendizagens ou apenas para momentos de fruição da leitura.

Relativamente à forma como a educadora realiza a seleção dos livros, constatámos que a mesma tem em conta a linguagem dos mesmos, a sua adequação à idade das crianças e também a ilustração apelativa, que complementa e enriquece o texto verbal. De modo a conhecer as estratégias de exploração dos livros, constatámos que a educadora cooperante, após selecionar o livro infantil, realiza a exploração em três fases: inicialmente conta a história e mostra as ilustrações ao grupo, de seguida volta a mostrar as ilustrações e, por fim, pede às crianças o reconto da história. A educadora refere ainda

que a leitura integral e o conto da história através das ilustrações são duas estratégias que utiliza regularmente.

Durante a entrevista, solicitámos que referisse algumas estratégias para explorar o meio natural, neste caso em Creche, ao que a mesma revelou ter pouca experiência, visto que era a primeira vez que se encontrava a trabalhar com crianças dos 0 aos 3 anos. No entanto, não descarta a importância do tema.

Assim, questionámos a educadora de forma a compreender com que objetivos associa a exploração de um livro infantil ao mundo natural. A mesma afirmou que a literatura infantil é sempre uma boa estratégia para contextualizar, não apenas temáticas relacionadas com o mundo natural mas qualquer tema, apenas deve existir cuidado na escolha dos livros com o intuito de fomentar a curiosidade da criança e de promover atitudes e valores.

Em relação às perspetivas da educadora acerca do modo como as histórias podem ser um recurso importante para a promoção do interesse pelo mundo natural, apesar de não ter nenhum exemplo prático, esta defendeu novamente a escolha do livro e a forma como o adulto deve abordá-lo uma vez que é a chave para suscitar o interesse das crianças, permitindo a sua evolução, neste caso, para a Educação Ambiental. A educadora referiu ainda a poluição e a extinção de animais como os temas mais relevantes para trabalhar a promoção de valores e atitudes em relação ao meio ambiente com recurso ao livro infantil, uma vez que são temas atuais e que devem ser abordados com as crianças desde tenra idade.

Por fim, pedimos à educadora que sugerisse algumas histórias ou livros que considerasse fundamentais para serem explorados com as crianças, tendo a educadora indicado os livros *Os direitos das crianças*, de Luísa Ducla Soares, *A Magia da Estrela de Outono*, de Heidi Howarth e *Quando Estamos Juntos*, de Claire Freedman.

1.4. Contexto educativo: Jardim de Infância

A componente de Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) decorreu no ano letivo de 2019/2020. Posteriormente, apresentamos a caracterização do contexto de jardim de infância a partir da análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados que adaptámos a partir do *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Anexo 6) e da *Escala de Avaliação do*

Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R, da qual avaliámos, na subescala “Linguagem – Raciocínio”, o item “Livros e imagens” e, na subescala “Atividades”, o item “Natureza/ciência” (Anexo 7).

1.4.1. Caracterização do estabelecimento educativo

O estabelecimento educativo onde realizámos a intervenção está integrado num Agrupamento de Escolas do Ministério da Educação, com valências de Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário. A instituição está localizada numa área urbana, na cidade de Portalegre. O jardim de infância funciona num edifício adaptado e integrado na escola do 1.º ciclo, já com alguns sinais de uso, mas em bom estado de conservação.

O horário de funcionamento da instituição é das 8h00 até às 17h30 e o horário da componente letiva inicia às 9h00 até às 12h30; à tarde decorre entre as 14h00 e as 15h30. O horário do almoço inicia-se às 12h30 e estende-se até às 14h00. A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo é feita no seguinte horário: manhã, das 8h00 às 9h00; tarde, das 15h30 às 17h30.

O espaço interior do jardim de infância é constituído por duas salas de Pré-escolar, sanitários para crianças e adultos, um refeitório, uma copa e um ginásio comum utilizado pelas crianças de Pré-escolar e 1.º ciclo. No edifício do 1.º ciclo, existe uma sala de educadores/as e uma biblioteca (comum ao 1.º ciclo e ao contexto Pré-escolar). Os equipamentos e as instalações são suficientes para o número de crianças e existem também acessos próprios para cadeiras de rodas. O edifício do jardim de infância dispõe de cabides para guardar os pertences das crianças e também vários placares de cortiça, dentro e fora da sala, onde são expostos os trabalhos das crianças.

Em relação ao espaço exterior, este é constituído por um pátio à volta do edifício, pavimentado por ladrilho e terra, sendo vedado com rede de malha elástica e muros. É utilizado quando o tempo está favorável, sendo dinamizado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais. Aquando da sua utilização, as crianças levam para o exterior brinquedos (pás, baldes, carrinhos, bolas) e têm à sua disposição materiais de esponja e de cartão para brincarem.

Quanto ao pessoal que trabalha na instituição, este é constituído por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais. Relativamente ao pessoal de apoio, a instituição é auxiliada por uma educadora de apoio e por uma psicóloga da equipa da Intervenção Precoce de Portalegre. No que diz respeito às medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal, consideram-se as exigidas e necessárias, estipuladas pela tutela para os jardins de infância.

1.4.2. Caracterização do espaço educativo da sala de atividades

A sala onde decorreu a intervenção e cooperação em jardim de infância designava-se por sala 2. A sala está organizada em dez áreas: jogos, fantoches, livros, escrita/matemática, casa, loja, garagem/construções, pintura, modelagem e desenho/recorte/colagem.

Na área dos jogos, as crianças têm à sua disposição uma estante com jogos didáticos, que podem ser utilizados individualmente ou em grupo, sendo uma ferramenta bastante eficaz na aprendizagem, desenvolvendo capacidades cognitivas e também a coordenação motora.



Figura 4 - Área dos jogos

Na área dos fantoches, as crianças podem manusear os fantoches despertando-lhes o interesse pela representação e pela imaginação. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), “(...) a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança.” (p.52).



Figura 5 - Área dos fantoches

A área dos livros tem um tapete e um banco de esponja. Aqui as crianças podem sentar-se, manusear e explorar os livros que estão disponíveis na sala. Nesta área estão disponíveis também alguns livros construídos pelas crianças, com canções, poemas que vão aprendendo ao longo do ano e informações sobre alguma época específica. É também no tapete que se reúnem para a hora da história e é utilizado para conversar com o grupo sobre determinados temas.

No contexto Pré-escolar foi utilizada a Escala ECERS-R. Avaliámos, a nível literário, os “livros e linguagens” (Anexo 6), a que atribuímos a pontuação de 6. Podemos afirmar que este item se qualifica entre o “bom” e o “excelente”. Os livros estão sempre acessíveis ao grupo na sala de atividades e todos os dias de manhã se realiza a “Hora do Conto”. Os livros que estão expostos são variados relativamente aos temas e são suficientes para o número de crianças da sala. A educadora teve por opção organizá-los pela sua qualidade: as prateleiras de cima são as que contêm os livros que são mais utilizados pelas crianças, com qualidade estética e literária e que abordam temas atuais, e os que estão em baixo e do lado direito são livros informativos e alguns contos tradicionais.



Figura 6 - Área dos livros

Na área da escrita e da matemática, as crianças podem usufruir de jogos didáticos, que podem explorar para identificar letras ou palavras. Serve também como apoio às crianças nas suas tentativas de escrita, tendo cada uma um caderno especificamente destinado para esse efeito. Esta área dispõe também de materiais diversificados que promovem a curiosidade pela matemática, como os blocos lógicos e o geoplano de forma a criar oportunidades de contagem e de operações sobre as quantidades.



Figura 7 - Área da escrita e da matemática

As áreas da casa e da loja têm mobiliário adequado ao tamanho das crianças: utensílios de cozinha, bonecos, roupas e acessórios, um balcão e uma caixa registradora. Nestas áreas, as crianças reproduzem comportamentos das figuras de referência, por via do jogo simbólico.

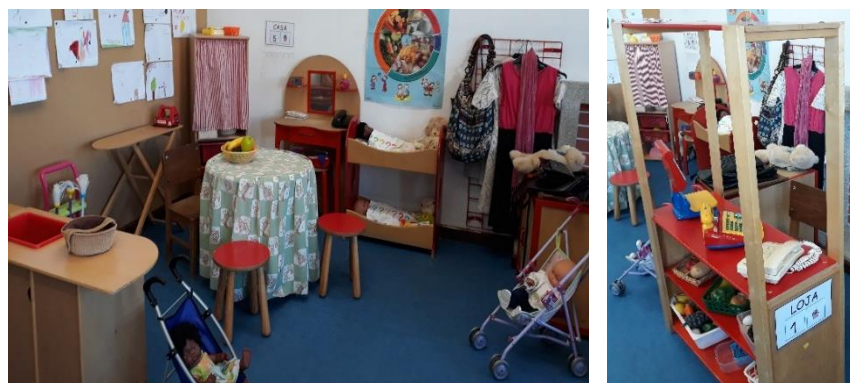


Figura 8 - Área da casa e da loja

Na área da garagem e das construções, as crianças têm acesso a diferentes brinquedos - meios de transporte, legos, ferramentas, peças de madeira para enroscar.

Nesta área, o jogo simbólico também é visível, tal como nas áreas antes referidas, porém, a motricidade fina é também desenvolvida através das construções com parafusos e porcas de madeira.



Figura 9 - Área da garagem e das construções

A área da pintura tem um cavalete, tintas, pincéis, folhas, aventais e manguitos. É uma área com muito potencial para trabalhar a expressão plástica, a coordenação motora e a percepção espacial.



Figura 10 - Área da pintura

Na área da modelagem, as crianças podem fazer construções com plasticina. Esta é uma área que agrada bastante ao grupo, escolhendo-a com bastante frequência. Têm à sua disposição moldes, rolos de plástico e bisturis apropriados para a plasticina.

Relativamente à área do desenho/recorte/colagem, as crianças têm à sua disposição tesouras, picos, esponjas de picotar, colas, revistas e folhetos de publicidade para recortar. Ainda nesta área, as crianças podem fazer desenhos tendo acesso aos lápis de cera, lápis de cor e a canetas de feltro.



Figura 11 - Área do desenho, recorte, colagem e da modelagem

Para além das áreas mencionadas, a educadora criou a área do giz, que também é bastante apreciada pelo grupo. Nesta área das crianças têm à sua disposição um quadro em lousanite colocado na parede que é utilizado livremente pelas crianças para fazerem desenhos; porém, há crianças mais velhas que o utilizam também para realizar alguns grafismos.



Figura 12 - Área do giz

As áreas do computador, da ciência e o *atelier* estão presentes na sala, no entanto, ainda não estão disponíveis para o grupo poder brincar. Esta é uma estratégia adotada pela educadora titular, que decide abrir as áreas da sala de atividades ao longo do ano letivo ou quando surgir uma oportunidade durante algum momento de abordagem a essas temáticas e recursos.

Segundo a escala ECERS-R, o item “Natureza/ciência” (Anexo 6) tem uma classificação de 4, entre o “Mínimo” e o “Bom”, uma vez que a área das ciências ainda não está disponível para as crianças explorarem. Contudo, na área dos jogos, existem jogos sobre os animais e os seus *habitats* e as estações do ano, que despertam a curiosidade das crianças. No recreio, é evidente a forte ligação com a natureza durante as brincadeiras entre pares ou individualmente com areia, folhas, pedras e paus.

A sala de atividades está disposta tendo em conta as necessidades e interesses do grupo dando ênfase à autonomia, estando todos os materiais ao alcance das crianças. No entanto, a disposição da sala é flexível e pode ser reorganizada sempre que a educadora perceber que é necessário.

A sala dispõe ainda de uma casa de banho, com sanitas e lavatórios com tamanhos adequados às crianças e uma dispensa. No *hall* de entrada estão dispostos os cabides das crianças e um carrinho com cestos para as crianças colocarem os brinquedos trazidos de casa e as garrafas de água.

1.4.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala 2 é composto por 17 crianças: duas com 3 anos, três com 4 anos, oito com 5 anos e quatro com 6 anos, não existindo nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais. O grupo é ainda constituído por uma educadora titular e uma educadora de apoio (que se encontra presente apenas em alguns dias da semana).

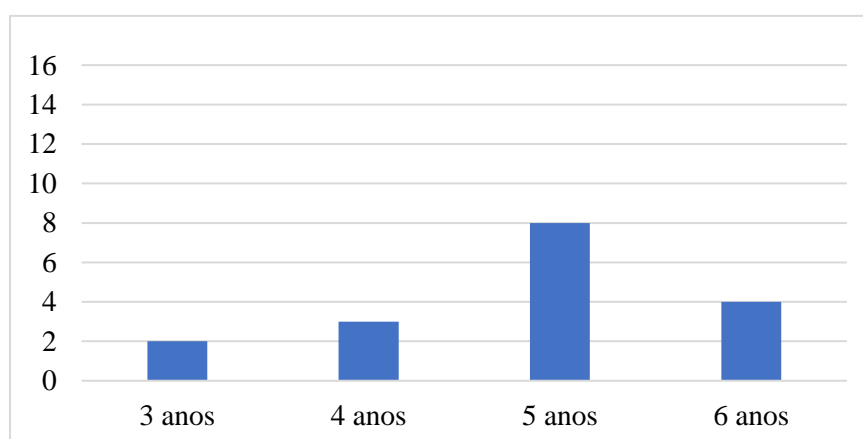


Gráfico 3 - Idade das crianças (Jardim de Infância)

De seguida, apresentamos um gráfico referente ao sexo das crianças. Aqui podemos constatar que, das 17 crianças, oito são do sexo feminino e nove são do sexo masculino.

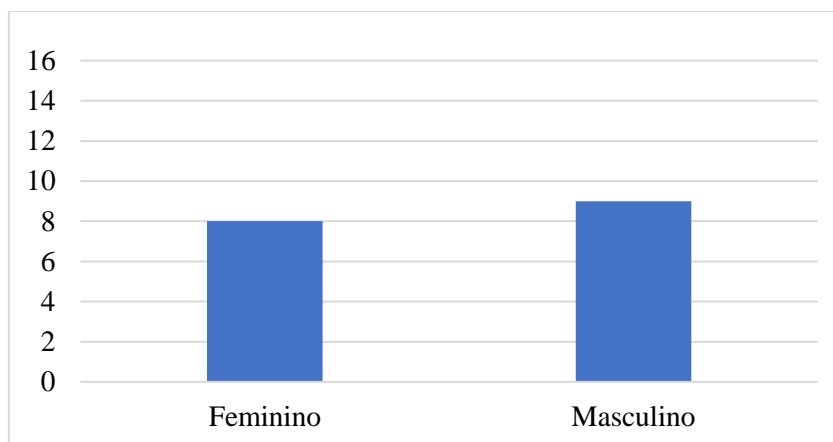


Gráfico 4 - Género das crianças (Jardim de Infância)

A maior parte do grupo apresenta as competências esperadas para a sua faixa etária, a nível da autonomia, da linguagem e a nível motor. Relativamente à autonomia, durante o almoço e o lanche da manhã, geralmente as crianças conseguem comer sozinhas, à exceção das mais novas que precisam de algum auxílio. De um modo geral, todas as crianças sabem fazer contagens, reconhecem as cores e, durante a marcação das presenças e do tempo, as mais velhas conhecem os meses do ano, os dias da semana e conseguem identificar o mês e o ano em que se encontram.

No que diz respeito ao grau de participação da família no jardim de infância, esta é frequente, principalmente nos dias comemorativos (magustos, dia do pai, dia da mãe, festa de Natal e festas de final de ano) sendo os encarregados de educação bastante recetivos aos pedidos realizados pela educadora cooperante sempre que necessário.

1.3.1. Perspetiva da educadora cooperante do Jardim de Infância relação à abordagem da natureza através da literatura infantil

A educadora cooperante a quem foi realizada a entrevista possui 35 anos de experiência com crianças em idade pré-escolar em contexto público. Ao analisar as respostas dadas pela educadora, verificámos que a mesma considera o livro um objeto essencial e imprescindível na sua sala, podendo ser explorado livremente, na área dos livros, ou de forma orientada através da hora do conto, que é realizada diariamente. A

educadora referiu ainda que através da leitura de livros se desenvolve a comunicação oral, a abordagem à leitura e à escrita e se estimula a imaginação e a criatividade das crianças.

Para a educadora, o momento mais benéfico do dia para ler um livro ou contar uma história é após o almoço. Contudo, se decidir introduzir uma nova temática, este momento pode ser alterado para o período da manhã. A educadora afirmou ainda que seleciona o livro para abordar temáticas como dias festivos, emoções, noções no domínio da matemática e pode servir de auxílio para preparar uma visita de estudo, por exemplo.

A educadora afirmou que a seleção dos livros que estão ao dispor das crianças na sala de atividades é realizada através do interesse do conteúdo, pela escrita, ilustração e pela imaginação que pode gerar nas crianças, e tem também em conta os autores e as editoras.

De seguida, a educadora descreveu como normalmente explora um livro. Habitualmente, realiza a hora da história na área do tapete em grande grupo; contudo, a leitura pode ser realizada em pequenos grupos. Inicialmente, realiza a exploração da capa com algumas questões para estimular a curiosidade das crianças, posteriormente procede à leitura do livro com o mesmo sempre virado para as crianças de forma que estas observem as ilustrações e os pormenores das mesmas. Regularmente, a leitura integral do livro é a mais utilizada pela educadora mas também recorre à leitura através das ilustrações. A interpretação do texto e a entoação são fatores bastante relevantes, na opinião da educadora.

De forma a conhecer as estratégias a que a educadora recorre para explorar o meio natural, a educadora evidenciou a observação direta do mesmo, quando lhes é permitido; se não, através de livros, diálogos, pesquisas na internet, observação e interpretação de imagens, experiências que as crianças ou algum dos adultos da sala teve, entre outras.

Na opinião da educadora, a leitura de histórias é um importante recurso para desencadear o interesse das crianças pelo mundo natural, dando como exemplo a história tradicional brasileira “A Iaci e a boneca”, onde se expõe o mundo natural através da fauna e da flora.

Durante a entrevista, a educadora referiu que todos os temas relacionados com o mundo natural são importantes e devem ser abordados de forma motivadora e apelativa para as crianças. A mesma defende que é possível abordar questões relacionadas com as

questões ambientais, e deu o exemplo da leitura do livro “A Pedra Falante”, que aborda o desastre ambiental dos incêndios, no Dia Nacional do Pijama.

Por fim, a educadora recomendou alguns livros que acha imprescindíveis serem explorados no contexto de educação de infância. São os seguintes: *Frederico*, de Leo Lionni; *O Sonho de Mateus*, de Leo Lionni; *A Pequena Semente*, *A Lagartinha Comilona*, *O ratinho que procurava um amigo* e *A Joanelha Atrevida*, de Eric Carle; *Jaime e as Bolotas*, de Tim Bowley e Inés Vilpi; *Chibos Sabichões*, de Olalla González; *Ovelhinha dá-me Lã*, de Isabel Minhós Martins / Yara Kono; *Pela Floresta*, de Anthony Browne e *O Livro dos Porquinhos*, de Anthony Browne.

2. Ação em Contexto

2.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos em Creche

No período de observação no Contexto de Creche, e após termos contacto com os espaços que o grupo utilizava no dia a dia, nomeadamente a sala de atividades, percebemos que existia alguma carência de livros de qualidade e o espaço exterior era pouco utilizado, assim como o contacto puro com a natureza.

Após o período de observação, registos e análise do contexto educativo, tendo em atenção os objetivos do nosso projeto, organizámos a nossa PIS em duas grandes componentes de desenvolvimento de competências nas crianças no espaço de recreio da instituição, no sentido de aumentar a sua dinamização pela presença de crianças de várias faixas etárias e das suas novas descobertas e vivências nesse mesmo espaço.

Desta forma, procurámos colmatar estas falhas através de oportunidades de aprendizagem que contribuíssem para o desenvolvimento global das crianças.

Em Creche, e apesar de termos explorado diversos tipos de livros, desde os livros-brinquedo aos álbuns, optámos por recorrer preferencialmente à narração oral, contar histórias através de vários recursos, como fantoches, marionetas e um guarda-chuva. Sendo estas estratégias mais apelativas, a motivação e o interesse das crianças aumentaram, tornando-se um processo interativo e mais significativo para as crianças.

Neste contexto, começámos por apresentar duas atividades: em primeiro lugar, a exploração de um livro que utiliza diferentes elementos da natureza para ilustrar os animais referidos em lengalengas, articulando-se assim a natureza e a Literatura Infantil, levando a criança a ter experiências sensoriais, artísticas e de léxico variado, e o conto de uma história com recurso a um guarda-chuva. Posteriormente apresentamos as atividades implementadas durante a PIS em contexto de Creche, procurando fundamentar as nossas opções e refletir sobre as aprendizagens das crianças durante as mesmas.

Atividade – Livro “*Os Animais*”

A primeira atividade foi implementada no dia 21 de maio de 2019 com recurso a um livro criado por nós intitulado *Os animais*, que teve como objetivos: promover o contacto das crianças com o livro; proporcionar experiências sensoriais; introduzir as

quadras para cada animal de forma divertida; desenvolver relações com a natureza através do contacto com elementos naturais presentes no livro.

Esta atividade tem como temática os animais, uma vez que a educadora cooperante já tinha abordado a locomoção dos animais: os animais que voam, que nadam, que rastejam e os que caminham. A estratégia que utilizámos para a abordagem do livro foi o recurso a lengalengas, isto é, para cada animal foi ensinada uma pequena quadra. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), “As rimas, (...) estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância.” (p.64)



Figura 13 - Livro: Os animais, realizado com elementos da natureza

Inicialmente, a atividade estava planificada para ter sido realizada em grande grupo; porém, para uma melhor organização e compreensão por parte das crianças e recolha de informações, decidimos organizar a atividade em pares. Iniciámos a

exploração da capa, colocando algumas questões ao primeiro par. Apresentamos o diálogo do primeiro par durante a atividade:

Ed. E – Hoje o livro é um bocadinho diferente. Açam que a história de hoje é sobre o quê?

Cr. A – Paus.

Ed. E – Paus? Será que a história é sobre paus?

Cr. A – Sim. Aqui tem muitos paus. (Aponta para a capa)

Cr. B – Mas aqui também tem estas coisas. (Apontando para a letra O)

Ed. E – Eu estou muito curiosa. Vamos ver o que aí vem?

Cr. A e Cr. B – Sim, vamos!

Notas de campo (22-05-2019)

Posteriormente à exploração da capa, o par folheou a primeira página do livro e, antes de qualquer questão, as crianças perceberam de imediato qual era o animal que estava retratado. À medida que o par se apercebia das várias texturas através do toque, provocámos as crianças com algumas questões.

Ed. E – Então o que veem aqui?

Cr. A – Um passarinho.

Cr. B – Um passarinho muito grande.

Ed. E – E o que é isto que ele tem no corpo? (Apontei para as folhas)

Cr. A – São muitas folhas das árvores. E ele está em cima de um pau.

Ed. E – E são todas do mesmo tamanho?

Cr. B – Não... Umas são pequeninas, mas outras são grandes. Olha, aqui esta é amarela e pequenina e tem bolinhas.

(...)

Notas de campo (22-05-2019)

Dos excertos anteriores depreende-se que a criança B tem noção do conceito de “tamanho” e enuncia em específico os detalhes da folha. Durante a exploração, orientámos o diálogo de forma a enriquecer o vocabulário das crianças através da descrição pormenorizada de cada animal e da estimulação dos sentidos através do toque, do olfato e da visão.

Em cada página referente ao animal, ajudámos a memorizar uma pequena quadra, em que a rima está presente, para auxiliar na compreensão da mesma. Foi um recurso que, de um modo geral, todas as crianças apreciaram e proporcionou aprendizagem.

Relativamente ao segundo par, durante o decorrer da atividade foi perceptível que a Cr. D já conseguia identificar a rima. É exemplo o diálogo que a seguir se transcreve:

(As crianças passam para a página do caracol)

Ed. E. – E este? Que animal é este?

Cr. K – Este é um caracol, tem a casinha às costas. E quando eles assustam, eles escondem-se.

Ed. E. – Muito bem. Os caracóis, quando se assustam, ficam escondidos até que sintam que já não há perigo. Então agora vamos aprender a lengalenga do caracol.

(A educadora estagiária ensina a lengalenga referente ao caracol)

Cr. D – Viste? Sol e caracol é igual.

Ed. E. – É igual? Como assim é igual, Cr. D?

Cr. D – Sim, sol e caracol é igual (encolhe os ombros e sorri). É, não é?

Ed. E – São palavras que rimam. Sol e caracol rimam, por exemplo Inês e chinês também rimam.

Notas de campo (22-05-2019)

No final do diálogo, a Cr. K dedicou-se à exploração sensorial do mesmo, descobrindo as várias sensações e cheiros que cada material natural nos oferece através das suas características. Ao mesmo tempo, a curiosidade e o interesse eram tais que referia em voz alta os elementos descobertos, enquanto a Cr. D demonstrou mais interesse pela rima, ao pedir à educadora estagiária que lhe dissesse mais palavras que rimassem com o próprio nome.

De seguida, passámos para outro par. Inicialmente foi disponibilizado às crianças um momento de exploração livre para que se apropriassem do livro e dos diferentes elementos naturais. Foram realizadas várias perguntas durante a exploração e, no fim, questionámos as crianças sobre o animal de que mais gostaram:

Ed. E – Qual foi o animal de que mais gostaram?

Cr. E – Eu gostei muito da cobra.

Ed. E – Porquê? Diz-me lá porque é que gostaste mais da cobra.

Cr. F – Porque quando mexo ela é fresquinha, sabe bem, e aqui em baixo é areia da praia.

Ed. E – Boa, muito bem! E tu, Cr. A? Qual foi o animal de que mais gostaste?

Cr. E – Eu gostei mais do ouriço. Porque quando nós passamos com os dedos é bom, faz cócegas.

Cr. E – Olha aqui, as escamas do peixe é das pinhas que estavam no nosso cesto dos tesouros, não é?

Ed. E – Muito bem, Cr. E! As escamas do peixe aqui do livro são bocadinhos de pinhas. Muito bem, ainda te lembravas.

Cr. E – Pois lembrava, e eram muitas coisas da natureza que estavam lá no cesto.

Cr. F – Eu também me lembro do musgo!

Ed. E – E o musgo está aqui no livro! Vejam lá se o encontram.

Cr. E – Aqui? (Aponta para o caracol)

Cr. F – É o que está de baixo das patas, não é, Inês?

Ed. E – É mesmo, estou a ver que estiveram atentas! Muito bem, mas aqui o musgo está um bocadinho diferente do que o que estava no cesto. Como é que descobriram? O do cesto era muito e este aqui é pouco.

Cr. E – Pois... e eu vi porque está verde.

Ed. E – Muito bem! É isso mesmo e conseguem ver se há mais algum elemento que estava no cesto?

(...)

Notas de campo (22-05-2019)

Relativamente ao segundo par, ao longo da atividade, observámos que a Cr. F, através do toque, conseguiu perceber que estava a tocar num elemento natural que era fresco ao toque, as hepáticas, que se desenvolvem em *habitats* terrestres e húmidos. Estas plantas incluem-se na divisão das plantas briófitas, as quais incluem também os musgos.

No caso da Cr. E, identificou de imediato, na página correspondente ao peixe, pedaços de pinhas e folhas que deram forma às escamas do mesmo. Numa atividade anterior, foi realizado o Cesto dos Tesouros apenas com elementos naturais (entre eles estavam as pinhas) e foi assim que esta criança identificou facilmente o material que estava presente no livro.

Para terminar, foi ensinada uma canção ao grupo sobre os animais que foram referidos durante a atividade. A estratégia utilizada seria ensinar a canção por fases; no entanto, a educadora cooperante sugeriu cantar a canção toda, utilizando a percussão corporal e a repetição até que todas as crianças conseguissem aprendê-la. A aprendizagem da canção foi um momento muito rico: a concentração, o interesse e a motivação das crianças contribuíram para que a atividade decorresse de forma positiva, tendo as crianças mais velhas proposto a introdução de novos animais na canção. A música funciona ainda como estimulação dos sentidos e do corpo (Hohmann & Weikart, 2011), constituindo uma parte fundamental do desenvolvimento da criança, desde cedo.

Esta atividade teve como principal propósito estimular os sentidos de cada criança através do livro, tendo como base as texturas, as cores apelativas, os cheiros de cada elemento natural, e envolver o grupo numa exploração de linguagem, tendo contacto com novas palavras através da introdução de quadras para cada animal. Podemos afirmar que o livro-brinquedo, antes de ser um livro, para a criança em tenra idade, começa por ser um brinquedo, garantindo à criança uma ligação afetiva com os livros. De acordo com Ramos & Silva (2014), “(...) a vertente lúdica é o principal passo para a leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura.” (p.154).

Atividade – Conto da história *A Lebre e a Tartaruga* através de um guarda-chuva

A segunda atividade decorreu no dia 22 de maio de 2019 e teve como principais objetivos: contribuir para o conhecimento de histórias infantis universais; promover o gosto pela audição de histórias contando a fábula com recurso a um guarda-chuva; proporcionar experiências sensoriais utilizando elementos da natureza para construir uma personagem.

A atividade consistiu no conto da história *A Lebre e a Tartaruga* com recurso a um guarda-chuva, que foi complementado com a exploração de nozes e a sua utilização na criação plástica de uma das personagens da fábula.

Inicialmente, organizámos o espaço do recreio de modo a realizar a hora da história no exterior. Dado que era a primeira vez que se realizava este momento, adotámos como estratégia a impressão de fotografias das crianças coladas no chão para que se sentassem nos respetivos lugares, incluindo as educadoras estagiárias e a educadora cooperante (Figura 14). Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), é bastante importante “(...) desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes” (p.66)



Figura 14 - Organização do espaço exterior para a hora da história

Ao chegar ao espaço exterior e observar que este estava diferente, foi notório o entusiasmo das crianças, uma vez que é um local muito apreciado pelo grupo. No geral, durante a atividade, as crianças estiveram todas entusiasmadas e expectantes para ouvir a história.



Figura 15 - Guarda chuva - História “A Lebre e a Tartaruga”

À medida que a história decorria, eram coladas figuras de feltro alusivas à história. Na história *A Lebre e a Tartaruga*, os animais que surgem fazem referência aos que se encontram no livro *Os Animais* e as crianças conseguiram identificar facilmente cada animal. No final da história, decidimos realizar um momento de reflexão com o grupo sobre a mesma, colocando algumas questões às crianças:

Ed. E – Quem é que participou a corrida?

C.J. – Foi a tartaruga e a lebre. E quem ganhou foi a tartaruga.

Ed. E – Mas não devia ter ganhado a lebre?

C.C. – Sim, porque a lebre é rápida. (A criança fazia movimentos rápidos com os braços)

C.D. – Mas não, porque a tartaruga nunca parou e foi sempre a andar, e a lebre ainda dormiu.

Ed. E. – A lebre achou que a tartaruga era tão lenta que nunca ia ganhar a corrida. Mas afinal...

C.D. – Afinal a tartaruga ganhou e ainda bem! A lebre estava a achar-se mais esperta e isso não se faz.

Ed. E. – Tens toda a razão, C.D.. Como a tartaruga é mais lenta, não quer dizer que não pudesse ganhar a corrida. Tanto que ganhou, não é verdade?

C.I. – Sim!!

Ed. E. – E vocês não conhecem os animais que aparecem aqui no nosso guarda-chuva?

C.A. – Sim! É do livro dos pauzinhos.

Ed. E. – Como sabes isso, C.A.?

C.A. – Porque a tartaruga do livro tinha nozes e a do guarda-chuva também tem.

C.K. – E o ouriço tem aqueles pauzinhos castanhos fininhos.

Ed.E. – Muito bem! Então vamos lá ver se vocês sabem o que é isto.
(A educadora estagiária mostra nozes inteiras ao grupo)

Notas de campo (21-05-2019)

Através do diálogo com o grupo, foi perceptível que as crianças entenderam a mensagem da história e já têm conhecimento sobre o conceito de “lento” e “rápido” através dos movimentos realizados ao rodar o chapéu de chuva.

Posteriormente, foram distribuídas pelo grupo nozes inteiras, uma vez que era o elemento natural que caracterizava uma das personagens da história. Deste modo, foram distribuídas várias nozes por cada criança, para que as explorassem autonomamente. O diálogo continuou:

Ed. E – Vocês sabem o que é isto?

C.N. – Não, e é duro.

C.M. – Pois é, e olha aqui parece uma bolinha (Faz rolar a noz).

C.G. – É a carapaça da tartaruga, não é, Inês? Só que no livro e na história não é uma bolinha como agora.

Ed. E. – Sim, é como a tartaruga que está no livro e aqui no nosso guarda-chuva é uma noz. A C.A. já tinha dito que era uma noz. E nós podemos comê-la, sabiam?

C. D. – Sim, eu já comi na minha casa e é muito bom.

Ed. E. – E como é que fizeste para comer? A noz tem uma casca muito dura.

C. D. – Então olha, o pai abriu com muita força e depois o C.D. comeu, mais a mãe e o mano.

C.L. – Olha! É giro. (A criança estava a bater as nozes uma na outra e descobriu um som)

Ed. E – Boa! Vamos todos fazer como C.L. Vejam lá se descobrem mais algum som com as nozes.

(Algumas crianças começaram a bater com as nozes na parede, num ferro, numa porta de alumínio, numa casinha de plástico e no chão)

Ed. E – É lisa ou é rugosa?

C.C. – Não é lisa. Tem umas ondinhas. É rugosa.

Ed. E – Sim, tem umas ondinhas... C.A., o que achas? É lisa ou rugosa?

C.A. – Olha a minha noz é pequenina, e é castanha... Ah e é rugosa.

(...)

Notas de campo (21-05-2019)

Com base no diálogo, podemos constatar que algumas crianças já conseguem descrever pormenorizadamente o que estão a observar. A criança C.A. não só respondeu à questão que lhe foi posta como ainda acrescentou mais pormenores que encontrou na sua noz.

Neste caso em particular, a criança C.L. descobriu vários sons através do bater das nozes, inicialmente batendo uma na outra e num momento posterior descobriu que se batesse noutros materiais o som era diferente. Segundo Napoleão (2019), estimular as crianças “(...) é simples: brincar em contacto com a natureza é das experiências mais gratificantes e estimulantes para um explorador desta idade.” (p.33)

Durante a exploração foi visível uma interação muito próxima entre os pares, partilhando experiências uns com os outros acerca do que estavam a fazer. De acordo com Arezes e Colaço (2014), numa referência a Bronson (2000), começa a estabelecer-se “(...) a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança (...)” (p.114)

No fim da atividade exploratória, foi realizada uma atividade plástica (Figura 16): as crianças puderam criar a sua própria tartaruga com recurso a cascas de nozes.



Figura 16 - Elaboração das tartarugas

No fim da atividade, proporcionámos um momento de brincadeira livre, em que as crianças puderam brincar e decidir o que poderia ser o guarda-chuva. Neste momento, presenciámos algumas reações que demonstraram como o jogo simbólico é bastante evidente em crianças destas idades. Segundo Silva *et al.* (2016), “O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52). Apresenta-se em seguida algumas frases ditas pelas crianças:

Cr. A – Tenho de ficar aqui de baixo do guarda-chuva porque está a chover muito. Há muitas poças no chão.

Cr. H – Estou aqui debaixo, está muita chuva.

Cr. J – Vou à praia com o meu bebé. Está muito sol, tenho de levar o chapéu para ele ficar à sombra, está bem?

Cr. D – Vou para a escola, tenho de calçar as botas porque está a chover. Ah, e o guarda-chuva.

Notas de campo (21-05-2019)

Esta atividade permitiu o conhecimento de uma história tradicional de vertente popular ao mesmo tempo que se promoveu o gosto pela audição de histórias e proporcionou ao grupo experiências sensoriais através de elementos da natureza utilizados para construir personagens, bem como momentos de brincadeira, nomeadamente de “faz de conta”.

2.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos em Jardim de Infância

Relativamente ao contexto de Educação Pré-escolar, apresentamos duas atividades que concorrem para a consciencialização ecológica por parte das crianças e para a sua sensibilização à leitura com valor estético. Durante a implementação das atividades foram utilizadas técnicas como o conto oral de histórias, a leitura de livros e a dramatização de um poema.

Atividade – Criação de um Bilhete de Identidade animal

No dia 13 de janeiro de 2020 iniciámos o dia com a leitura do livro *Estranhas Criaturas*, de Cristina Sitia Rubio. A escolha deste livro deveu-se ao facto de o mesmo abordar temáticas ligadas à desflorestação, à poluição e à preservação da natureza e dos animais e de ser um livro de qualidade artística.

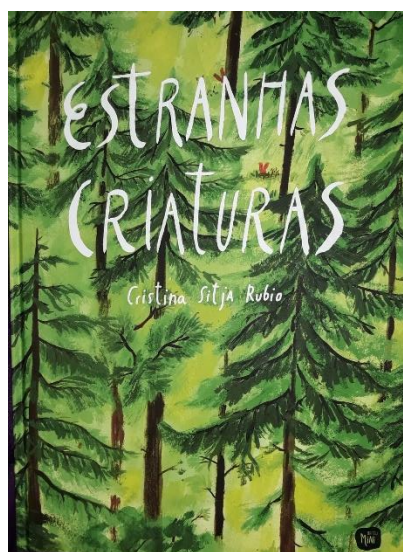


Figura 17 – Capa do livro: *Estranhas Criaturas*

Esta atividade teve como principais objetivos: promover o contacto das crianças com o livro infantil, potenciando a sua fruição e a sensibilização artística; estimular o interesse pela natureza através do contacto com elementos naturais presentes no livro; consciencializar as crianças para a adoção de comportamentos de preservação dos animais e da natureza; e efetuar pesquisa sobre características dos animais da história com a colaboração das famílias.

Inicialmente realizámos em grande grupo um breve diálogo, do qual a seguir transcrevemos um excerto, para explorar a capa e o título do livro, de modo a antecipar o conteúdo da história e despertar a curiosidade das crianças.

Ed. E – O que conseguem ver na capa do nosso livro?

Cr. 1 – É tudo verde. Vejo muitas árvores.

Ed. E – São árvores. Boa! E mais?

Cr. 2 – Também se veem muitos troncos nas árvores e os raminhos.

Cr. 3 – Lá no campo, quando vou passear com o meu pai e com a minha mãe, vejo muitas árvores destas. São pinheiros.

Ed. E – É verdade, estas árvores parecem pinheiros. E aqui na capa do livro, não veem mais nada?

Cr. 8 – Olha ali, estou a ver umas orelhas. São coelhinhos.

Cr. 10 – A história de hoje é de coelhos na floresta.

Ed. E – Será uma história de coelhos na floresta? E vocês sabem o que é uma floresta?

Cr. 6 – Sim, olha... (silêncio) uma floresta é um sítio na natureza onde há muitas árvores, pedras, flores, animais selvagens e podemos respirar ar puro.

Ed. E – Muito bem, C6! É isso mesmo. E a história de hoje parece que se vai passar mesmo numa floresta e chama-se *Estranhas Criaturas*. O que será?

Cr. 16 – Estranhas criaturas... deve ser um animal muito estranho, tipo um monstro das florestas.

Ed. E – Será? Vamos ver...

Notas de campo (13-01-2020)

Após a leitura da história, percebemos que o grupo já tinha algumas noções sobre a preservação da natureza e dos animais, manifestando reações como:

Cr. 9 - Não se faz mal aos animais.

Cr. 10 - Os animais ficaram muito tristes com o que as pessoas fizeram.

Cr. 6 – Já viste, onde é que tantos animais iam morar se as pessoas cortaram tudo? Coitadinhos dos animais.

Cr. 11 – Há muitos animais na floresta, e como lá é a casa deles não a podemos estragar porque nós também não íamos gostar que estragassem a nossa.

Cr. 12 – Se cortássemos todas as árvores, não íamos ter mais sombra, nem ar puro.

Notas de campo (13-01-2020)

Com base nas reações das crianças, constatámos que existe uma grande sensibilidade relativamente aos problemas ambientais que puderam observar no livro.

Efetivamente, pelas respostas das crianças se percebe que tomaram consciência que a ação destruidora do Homem provoca danos na natureza (fauna e flora), como se comprova pelas afirmações e opiniões das crianças 10 (referindo-se à tristeza dos animais: “Os animais ficaram muito tristes”), 6 (manifestando compaixão e empatia pelos animais que ficam sem o seu habitat devido ao abate das árvores: “Coitadinhos dos animais.”), 9 e 11 (adotando discursos de caráter valorativo, revelando perceber o que está errado na intervenção dos homens: “Não se faz mal aos animais” (Cr. 9) e “(...) não a [floresta] podemos estragar” (Cr.11). Para além destas opiniões das crianças, reveladoras de consciência ecológica, a criança 12 coloca a tónica no malefício do corte das árvores para o próprio ser humano, pois sem elas “não teríamos mais sombra, nem ar puro”. Ainda que de outra forma, também esta criança evidencia preocupações ambientais, concretamente aludindo à necessidade de precisarmos viver sem poluição, como se infere.

Como foi notório o interesse pelos animais da floresta, decidimos realizar em conjunto, oralmente, um levantamento de todos os animais que surgiram no livro para que pudesse ser realizada uma pesquisa detalhada de cada um.

Após o levantamento oral, foram anotados os animais presentes na história e verificámos o interesse particular de uma criança pelos seres vivos, referindo a alimentação de alguns deles, classificando-os em carnívoros, omnívoros e herbívoros.

Como recorremos a uma pedagogia participativa, a partir desta sugestão decidimos dar resposta ao seu interesse pessoal, uma vez que algumas crianças desconheciam o significado das mesmas. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (p.9). Foi pedido à Cr. 4 que explicasse ao grupo, por palavras suas, o significado de “carnívoros”, “omnívoros” e “herbívoros”, tendo a mesma conseguido explicar e tendo as restantes crianças compreendido o significado dessas palavras.

As crianças procederam a pesquisas na sala de atividades através de livros informativos, como *O mundo maravilhoso dos animais*, da editora Planeta DeAgostini, (cujo a principal fonte documental é a BBC Television), do conhecimento das educadoras, do computador da sala e, posteriormente, a família também foi envolvida na organização de informações relativamente aos animais, segundo critérios específicos: o revestimento dos animais, a locomoção, a alimentação e o *habitat*, que foram previamente definidos já

com intuito de se realizar, num momento posterior, uma pesquisa com objetivo de conhecer mais pormenorizadamente cada um dos animais que surgiram na história.

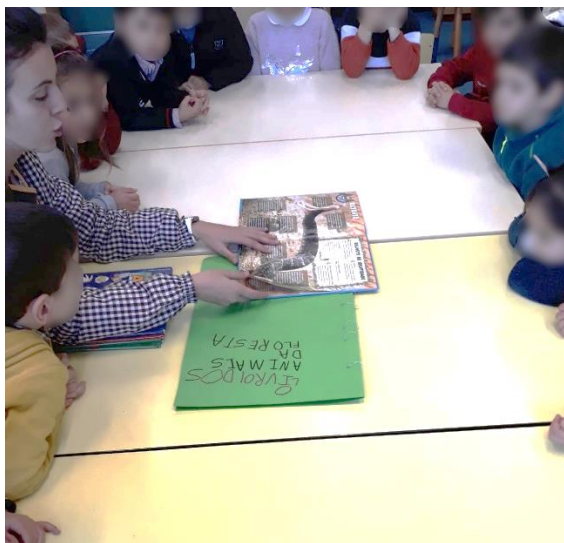


Figura 18 – Momento de pesquisa, através do livro “O mundo maravilhoso dos animais”

A pesquisa na sala de atividades foi dividida. Na área do computador apenas podiam estar duas crianças, com a educadora cooperante, e na mesa as crianças ficaram em pares para que as educadoras estagiárias supervisionassem e conduzissem o diálogo de forma a obter a informação necessária.



Figura 19 - Pesquisa em livros informativos

Inicialmente, foi pedido às crianças mais velhas que escrevessem o nome de cada animal na respetiva folha e colassem a sua imagem, que já teria sido recortada de revistas. Estas crianças tinham entre 5 e 6 anos estavam na fase da escrita silábica com fonetização, isto é, conseguiam fazer a associação grafema-fonema, pelo que foram escrevendo, como

sabiam, os nomes dos animais. Considerando a importância da educação Pré-escolar na abordagem à escrita, “(...) a atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito (...)” (Silva et al., 2016, p. 73). Assim, as tentativas de escrita da criança devem ser valorizadas e incentivadas pelo/a educador/a.

De seguida, foi pedido ao grupo que se sentasse no tapete para continuarmos a atividade. Após as primeiras pesquisas realizadas na sala de atividades, pudemos completar o primeiro critério: “Revestimento”. Para registar este critério, disponibilizámos várias revistas de animais, para as crianças recortarem o revestimento dos animais (penas, pelo, escamas ou pele nua).

Apresentamos o diálogo que foi estabelecido no início da atividade:

Ed. E – Agora que já temos os animais todos registados no nosso livro, está na hora de o começarmos a construir.

Cr. 1 – Sim, ainda não temos nada lá.

Ed. E – Hoje vamos começar pelo revestimento dos animais. Alguém sabe o que é o revestimento?

Cr. 6 – Sim, o revestimento é o que os animais têm, o pelo.

Ed. E – Sim... Mas quando falamos em revestimento é só o pelo?

Grupo – Não...

Cr. 4 – Há as penas também.

Ed. E – Boa, C4! As penas também são um tipo de revestimento. E mais? Conhecem mais algum?

Cr. 13 – Eu não sei mais nenhum.

Ed. E – E os sapos? São revestidos de penas ou com pelo?

Grupo – Não...

Cr. 16 – Os sapos não têm pele.

Cr. 4 – Não têm pele? Têm sim, só que não se vê, é só verde.

Ed. E – Os sapos têm pele nua, ou seja, não têm nenhum tipo de revestimento. Normalmente, os animais que têm pele nua vivem perto da água.

Cr. 4 – Hum... Então já sabemos que o nosso sapo tem pele nua.

Ed. E – Exatamente. Muito bem. Vamos começar o nosso livro?

Grupo – Sim!

Notas de campo (13-01-2020)

Com base no diálogo, foi possível constatar que as crianças têm algumas noções sobre o que é o revestimento dos animais. É visível o interesse da Cr. 4, dado que é a criança com mais interesse em animais e procura sempre saber mais sobre cada um.



Figura 20 - Colagem da fotografia do "Revestimento" do animal

Após a primeira fase de “construção” do livro estar concluída, esta atividade foi divulgada às famílias através das crianças, que levaram uma informação do que se estava a “construir”, pedindo o seu contributo para que pesquisassem em conjunto com a criança informações sobre a alimentação de um animal que foi escolhido aleatoriamente. O envolvimento das famílias foi crucial para o desenvolvimento e sucesso desta atividade pois a importância dada à participação dos pais/família no jardim de infância espelha-se no facto de que “(...) família e educação são dois termos indissociáveis (...)” (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001, p. 82), devendo existir situações que promovam aprendizagens significativas para as crianças.

Em geral, o grupo demonstrou boa disposição e interesse em aprender curiosidades sobre os animais da floresta registados, sendo visível que a inclusão das famílias nesta atividade entusiasmou as crianças. Apenas uma criança não entregou a informação, no entanto essa ausência foi colmatada pedindo ajuda ao grupo e aos adultos presentes na sala que colaborassem com ideias para que a criança pudesse concretizar a atividade.

A segunda fase consistiu no registo da “locomoção” através da escrita e do *habitat* de cada animal, através da colagem de imagens dos locais onde habitam no novo livro, trazidas pela educadora estagiária. Decorrido esse momento, sugerimos ao grupo que agrupássemos os animais segundo o seu regime alimentar em herbívoros, omnívoros ou carnívoros, tal como a Cr. 4 tinha sugerido no primeiro dia da realização do livro. Desta forma, sugerimos às crianças que se sentassem no tapete para completar a única página

que faltava do livro. Em seguida apresentamos o diálogo, onde se explicou o que se iria realizar:

Ed. E – Então, já temos o nosso livro pronto?

Cr. 17 – Eu acho que sim. Já pesquisámos no computador e nos livros, já levámos para casa o papelinho para escrever o que cada animal comia, já preenchemos os espacinhos todos. Por isso, acho que já está!

Ed. E – E aqui esta página? (Aponta para a primeira página que corresponde à classificação dos animais, quanto à sua alimentação)

Cr. 6 – São seis bolas, eu já percebi! Numa bola estão só verdes e fruta, noutra estão só animais pequeninos e noutra estão as duas coisas juntas.

Ed. E – Boa! Muito bem! Então temos tudo separado, já repararam? O que faltará do outro lado?

Grupo – Os animais!!

Ed. E – Exatamente! Do outro lado vão ser colados os animais. E vocês sabem que animais ali vão ser colados?

Cr. 2 – Eu acho que sei. São os animais que estão no nosso livro.

Ed. E – Isso mesmo, vamos separar os animais pelo que eles comem. E vocês sabiam que os animais que só comem vegetais, os que só comem outros animais e os que comem as duas coisas têm um nome?

Grupo – Não...

Cr. 4 – Eu sei!

Ed. E – Queres vir aqui ao pé da Inês, para explicarmos aos amigos que nomes são estes de que eu estou a falar?

Cr. 4 – Sim, pode ser.

Ed. E – Então, Cr. 4, os animais que só comem legumes, frutas, nozes, ervas, como se chamam?

Cr. 4 – Esses são os herbívoros.

Ed. E – Boa!

Cr. 16 – Já percebi. Herbívoros, no início parece “er” de ervas. Então já sei que eles comem ervas e essas coisas.

Ed. C – Muito bem, Cr. 16! Muito bem, é isso mesmo.

Ed. E – Sim, é uma hipótese. Parece-me bem, Cr. 16. Então, Cr. 4, e os animais que só comem outros animais?

Cr. 4 – Esses são os carnívoros.

Ed. E – Muito bem!

Cr. 16 – Olha aqui, Inês, outra vez. Carnívoro, parece “carn” de carne. Estes animais só comem carnes.

Ed. C – Outra vez, Cr.16, é isso mesmo!

Ed. E – Sim, podemos voltar a pensar assim. Muito bem.

Cr. 10 – Já só falta descobrirmos como se chamam os animais que comem as duas coisas.

Ed. E – Sim, e vamos já descobrir. Cr. 4, lembrás-te como estes animais se chamam?

Cr. 4 – Sim. São os omnívoros.

Cr. 1 – O quê?

Cr. 3 – Não percebo o que é este nome.

Cr. 14 – Nem eu... (encolhe os ombros).

Cr. 16 – Já viste este aqui? Não dá para fazer aquilo, não é parecido com nada.

Ed. E – Pois não, esta palavra é um bocadinho mais complicada.

Cr. 15 – Pois é, e muito.

Cr. 3 – Agora já podemos colar os animais lá no círculo. Porque cada menino já sabe o que o seu animal come, é mais fácil.

Ed. E – Sim, então vamos a isso.

Notas de campo (14-01-2020)

Por fim, foram levadas para a sala de atividades imagens em tamanho mais pequeno de todos os animais que faziam parte do livro para serem classificados como sendo herbívoros, omnívoros ou carnívoros.



Figura 21 - Seleção dos animais, segundo o critério "Alimentação"

Com base no diálogo realizado, percebemos que o grupo ficou muito mais interessado e motivado ao perceber que uma criança iria “explicar”. Tal como está referido no diálogo, a Cr. 16 percebeu que existia uma evidência no início da palavra “herbívoro” e que poderia ter algum significado com “erv”, neste caso “erva”. Igualmente na palavra “carnívoro”.

Durante a realização desta atividade, o diálogo entre educadora estagiária, as crianças e os adultos cuidadores que estavam na sala de atividades permitiu partilhar informações e curiosidades sobre os animais, o que enriqueceu as aprendizagens de cada um. Segundo as OCEPE,

Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendiz. (Silva et al., 2016, p. 38)

A escolha do título do livro foi uma decisão que teve o contributo de todas as crianças: todas foram ouvidas e nenhuma ideia foi desvalorizada. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), “A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos (...).” (p.34).

Por fim, na sala de atividades, as crianças, com o nosso auxílio, procederam ao registo de toda a informação recolhida de cada animal, através de recorte de imagens de revistas, fotografias e da informação trazida da família, o que deu origem a um novo livro construído e intitulado pelas crianças de *O livro dos animais da floresta* (Figura 22).



Figura 22 - Construção do livro “O livro dos animais da floresta”

Esta atividade promoveu o contacto das crianças com o livro infantil, potenciando a sua fruição. Com a leitura do livro foram referidos problemas ambientais com que somos confrontados diariamente, como a desflorestação e a poluição, sendo uma forma de consciencializar as crianças para a adoção de comportamentos de preservação dos animais e da natureza desenvolvendo relações visuais através das mensagens transmitidas pelo livro, pelos diálogos que mantivemos com o grupo para adoção de comportamentos corretos para com o ambiente.

Com esta atividade pretendemos que as crianças reconhecessem a biodiversidade a nível animal, que refletissem sobre a sustentabilidade e compreendessem que algumas espécies de seres vivos identificadas no livro já não existem (conceito de extinção). O trabalho de pesquisa incluindo as famílias foi bastante benéfico, dado que as crianças se sentiram valorizadas e motivadas na construção do livro.

Atividade – A hibernação

Esta atividade decorreu no dia 27 de janeiro de 2020 e teve como principais objetivos: proporcionar a fruição e a compreensão do texto e das imagens através da exploração do livro; fomentar a compreensão da adaptação dos animais às características do inverno (hibernação) e proporcionar experiências sensoriais utilizando elementos da natureza para construir uma personagem.

A escolha desta temática veio ao encontro da atividade anterior, os animais da floresta. Uma vez que na atividade anterior os animais já estavam devidamente organizados segundo critérios escolhidos, nesta atividade introduziu-se o conceito “hibernação”. Como este conceito já era conhecido por algumas crianças, foram aproveitadas algumas ideias para se fazer um registo escrito.

Ed. E – Alguém sabe o que significa a palavra “hibernação”?

Cr. 6 – Eu sim! (Coloca o dedo no ar)

Cr. 10 – Eu acho que sei o que é.

Ed. E – Então diz lá, o que é.

Cr. 6 – É quando as tartarugas se escondem na carapaça quando está frio.

Cr. 16 – Há animais que hibernam no inverno porque a comida é pouca.

Ed. E – Boa, é isso mesmo Cr.6. Mas são só as tartarugas?

Cr. 14 – Não, eu acho que os ursos também hibernam. Mas não tenho a certeza.

Ed. E – Então e se anotássemos algumas ideias sobre o que é a hibernação? Assim ficava registado aqui no nosso painel de cortiça.

Notas de campo (27-01-2020)

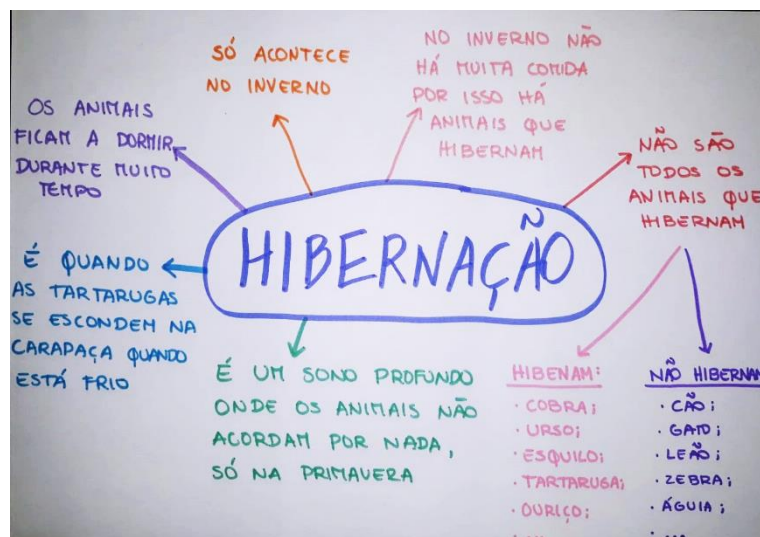


Figura 23 - Registo sobre "A Hibernação"

Durante a troca de ideias, as crianças mais velhas participaram de forma bastante ativa, uma vez que este conceito já não era estranho, enquanto as crianças mais novas tiveram alguma dificuldade em perceber porque é que alguns animais precisavam de hibernar e outros não. Porém, com a ajuda das crianças mais velhas que tinham o conceito bem consolidado foi possível que o grupo percebesse o significado da palavra.

Para consolidar este conceito, foi utilizado o livro *Um Bocadinho de Inverno*, de Paul Stewart, com o objetivo de estimular o prazer da leitura, a fruição e a compreensão leitora.

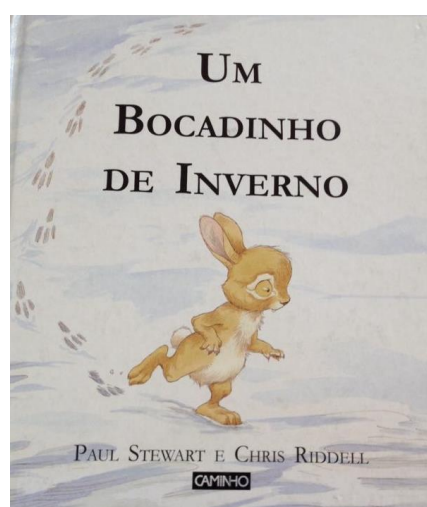


Figura 24 – Capa do livro: *Um bocadinho de Inverno*

No entanto, a partir da apreciação do livro enquanto objeto artístico, foi possível proporcionar a aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças. De forma a integrar a atividade, realizámos uma breve exploração da capa do livro colocando algumas questões ao grande grupo, de modo a fazer predições sobre o conteúdo da história:

Ed. E – O que veem na capa?

Cr. 13 – Um coelho a andar na neve.

Cr. 14 – Deve estar frio, há tanta neve que nem se vê o céu.

Cr. 17 – O coelho deve ir fazer alguma coisa importante, vai a correr.

Ed. E – Onde será que o coelho irá?

Cr. 2 – Eu acho que ele vai à procura de cenouras para comer.

Ed. E – Sim, pode ser. E será que ele pode ter ido ter com alguém?

Cr. 6 – Sim...ele pode ir ter com o dono dele, ou então pode ir ter com um amigo.

Ed. E – Hum... É uma boa ideia, mas acho melhor começarmos a história para ver o que é que o coelho andou a fazer!

Notas de campo (27-01-2020)

Com este excerto, entendemos que poderá a Cr.6 ter criado uma conceção alternativa, ao referir que o coelho pode ter ido ter com o dono, ou seja, esta afirmação poderá ser uma ideia que a criança considere que todos os animais têm dono. As conceções alternativas surgem da necessidade que a criança encontra para dar significado ao mundo que a rodeia, interpretando-o, estabelecendo relações entre os objetos e ao construir “(...) o seu próprio conhecimento em consequência da interacção com o seu meio físico e sócio-afectivo.” (Santos, 2002, p. 28).

Após a leitura do livro e a exploração das imagens e de segmentos discursivos que causaram alguma estranheza no grupo, colocámos algumas questões às crianças sobre a hibernação e os animais que hibernam:

Ed. E – O que aconteceu ao ouriço?

Cr. 4 – Ele foi hibernar, porque ele não aguenta o frio que está no inverno.

Cr. 1 – O ouriço vai para dentro da sua toca e vai hibernar.

Ed. E – E o que é hibernar?

Cr. 16 – Então, hibernar é um sono muito profundo, que os animais não acordam nem por nada, só acordam na primavera quando começa a ficar bom tempo.

Ed. E – Certo, e são todos os animais que hibernam?

Cr. 10 – Não, por exemplo aqui na história o ouriço hiberna, mas o coelho não.

Ed. E – Então e o que acham se nós fôssemos procurar mais animais que hibernam, no computador?

Cr. 5 – É uma boa ideia, assim vamos conhecer mais animais que hibernam.

Ed. E – Boa! Vamos a isso.

Notas de campo (27-01-2020)

Decorrido este momento, as crianças trouxeram cadeiras e aproximaram-se do computador para pesquisar e observar imagens de mais animais que hibernassem durante o inverno. Decidimos que a pesquisa seria realizada em grande grupo, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem e para que pudessem partilhar experiências que já tivessem tido, quer fossem as crianças ou os adultos presentes na sala. De seguida, apresentamos um pequeno diálogo durante o momento de pesquisa:

Cr. 15 – Olha ali, olha ali o ratinho também hiberna. (apontando para o computador)

Ed. E – O rato também hiberna, é verdade.

Ed. C – Eu já tive um hamster, e no início do inverno não me lembrei que ele ia hibernar. Ele antes estava sempre a correr naquela rodinha, lá na gaiola dele. Mas depois, nunca mais apareceu. E depois é que me lembrei que estava a hibernar. Escondeu-se debaixo de uma lã bem quentinha, lá na gaiola e lá ficou até o inverno acabar.

Ed. C – O hamster também hiberna. Já viram tantos animais que hibernam?

Cr.8 – São muitos, ainda...

(as imagens iam surgindo no computador)

Cr.6 – Olha ali, Inês, a tartaruga também! E eu já vi ela a hibernar, ela fica lá dentro da casa dela e não sai de lá até a primavera chegar. Mete a cabeça e as patas lá dentro e só sai quando chega a primavera.

Ed. E – Muito bem, a tartaruga também hiberna.

Notas de campo (27-01-2020)

Quando terminámos a pesquisa, foi proposto ao grupo o registo numa cartolina de todas as informações recolhidas sobre a hibernação, e também foram colocadas questões como “O que é a hibernação?”, “Que animais hibernam?”, “Porque é que só acontece durante o inverno?”. As respostas foram anotadas pela educadora estagiária junto do painel realizado pelo grupo, alusivo ao tema.

Por fim, propusemos às crianças a construção de uma das personagens do livro em 3 dimensões, através de elementos da natureza, tendo como base massa de moldar de canela e caruma de pinheiro seca.

A atividade plástica iniciou-se pela confeção da massa de moldar. Esta primeira fase foi bastante sensorial, sendo um momento potenciador de novas experiências. As crianças estiveram divididas em dois grupos e cada etapa era realizada ao mesmo tempo com a cooperação e supervisão das educadoras estagiárias e cooperante.

Inicialmente, foram apresentados às crianças os ingredientes que seriam utilizados na confeção da massa. A canela foi distinguida, de imediato, pelas crianças talvez pelo cheiro característico da mesma. Para as crianças mais novas foi uma nova descoberta, pois puderam descobrir algumas das características da especiaria através do cheiro, da visão e do toque. Posteriormente, foi lida a receita com as quantidades necessárias a utilizar e, à vez, cada criança pôde misturar os ingredientes até que a massa estivesse bem amassada.

A contribuição das crianças no momento de amassar a massa de moldar foi um momento de inclusão. Na verdade, como é referido nas OCEPE, a “(...) interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras.” (Silva et al., 2016, p.10).



Figura 25 - Construção de um ouriço realizado através da utilização de caruma de pinheiro e feijões

Os pequenos grupos, durante a atividade, demonstraram sinais de concentração, de persistência, de empenhamento e de prazer na colocação da caruma de pinheiro. Com esta atividade procurámos fomentar a concentração e a motricidade fina através da

aplicação da caruma de pinheiro, tendo sido possível cumprir todos os objetivos previamente delineados.

Tal como foi referido, de forma a registar os animais e os locais de hibernação durante o inverno, procedemos à construção de um painel que foi apresentado ao grupo apenas com os contornos. Para o momento de expressão plástica, procurámos organizar as crianças em pequenos grupos.



Figura 26 - Construção do painel



Figura 27 - Colagem dos animais no painel

Após a pintura, o painel foi terminado no tapete em grande grupo com a colagem dos animais nos respetivos locais de hibernação. A realização desta atividade foi bem-sucedida pois, de um modo geral, as crianças mais velhas já tinham presente o conceito de “hibernação”, sendo também uma forma de o restante grupo aprender com a atividade que animais hibernam, para que serve a hibernação, porque é que alguns animais

hibernam e outros não. Nesta atividade pudemos fomentar a compreensão da adaptação dos animais às condições ambientais, em particular às condições características do inverno recorrendo ao mecanismo de hibernação, proporcionar experiências sensoriais utilizando elementos da natureza para construir uma personagem e deixar que as crianças fruissem e compreendessem o texto e as imagens através da exploração do livro.



Figura 28 - Painel alusivo à hibernação

Em suma, com este projeto, planificámos e implementámos atividades que proporcionaram às crianças aprendizagens significativas na articulação entre a literatura infantil e a natureza, procurando sempre despertar nas crianças o gosto pelos livros e pelo meio natural.

2.3. Reflexão global da Prática de Intervenção Supervisionada

A reflexão é um processo que é realizado constantemente pelo educador durante a sua prática pedagógica e que surge alicerçado na capacidade de se ter um olhar crítico relativamente à intencionalidade educativa que é colocada em cada atividade apresentada. Desta forma, é fundamental conhecer as crianças e o grupo, pois a “(...) observação e [o] registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.11)

Assim, podemos afirmar que o processo de reflexão deve ser realizado diariamente pelo educador no sentido de conhecer o grupo e de adequar a sua prática pedagógica às necessidades de cada criança. É neste sentido que procuramos melhorar o nosso desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futuros profissionais de educação de infância. De seguida, apresentamos duas reflexões dos contextos de Creche e de Jardim de Infância, onde realizámos a PIS.

2.3.1. Creche

A intervenção em Creche decorreu durante 12 semanas (nos meses de março, abril, maio e junho de 2019). Estas semanas foram divididas entre duas semanas de observação e cooperação, duas semanas de intervenção do par pedagógico e as restantes pelos dois elementos do grupo, de forma alternada. Terminado o período de intervenção em Creche, é importante agora refletir sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças (e por nós) e sobre as experiências que vivenciámos ao longo destes meses com um grupo constituído por 14 crianças com idades entre os 2 e os 3 anos.

Tratando-se de um processo bastante importante, a observação permitiu-nos conhecer o contexto, as rotinas, a organização da sala e dos materiais, as crianças e recolher diariamente notas de campo que foram utilizadas nas reflexões semanais, na reflexão global e mobilizadas para a intervenção. Após termos concluído o período de observação, podemos constatar que, à medida que nos integrávamos neste contexto, se desenvolveram laços afetivos, que despertaram atitudes de confiança e de respeito mútuos, expressos através de palavras ou atitudes por parte das crianças (mas também da nossa parte, naturalmente). Na verdade, importa sublinhar que “(...) o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um

sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.10)

Deste modo, e de acordo com Post e Homann (2004), encontram-se sistematizados alguns princípios que são fundamentais na rotina das crianças em contexto de Creche, nomeadamente:

- A aprendizagem ativa, através da exploração e da brincadeira;
- A interação adulto-criança;
- A organização do espaço e dos materiais, para que a criança se sinta segura e confortável;
- A organização do tempo, estabelecendo uma rotina na vida das crianças;
- A observação da criança e do educador;
- As relações com a família.

Não só na Creche, mas também em Jardim de Infância, as rotinas são fundamentais na organização do tempo, de todo o trabalho pedagógico, oferecendo igualmente “(...) oportunidades únicas para aprendizagens (...) comunicacionais e atitudinais (...)” (Portugal, 2012, p. 9).

Efetivamente, a rotina é algo que deve ser definido desde cedo na vida das crianças, não só na organização do tempo, na criação de um ambiente seguro e capaz de promover “(...) o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (...)” (Post & Hohmann, 2004, p. 101), mas também do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades de forma flexível, sendo imprescindível a implementação e a construção de uma rotina na vida da criança, pois esta prevê o que irá acontecer posteriormente.

A prestação de cuidados básicos é um dos aspetos mais importantes, uma vez que se trata de satisfazer as necessidades das crianças. Estes cuidados deverão ser vistos como momentos de partilha e de afeto, em que se “(...) fortalece o elo de ligação entre si (educador) e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança (...)” (Post & Hohmann, 2004, p. 235).

Consideramos bastante importante o espaço onde o grupo está inserido, pois é também um aspeto que influencia o comportamento da criança e que o educador deve ter em conta na organização da sala em diferentes áreas, de modo a responder aos interesses

das crianças num ambiente confortável, acolhedor e desafiante, com materiais diversificados e estimulantes. Efetivamente, o “(...) ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.93).

No decorrer das atividades, procurámos proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem ativa, aproveitando a motivação e o envolvimento do grupo, atendendo às características individuais de cada criança e proporcionando experiências interessantes e diversificadas, como a exploração sensorial de folhas de árvores e posteriormente a sua estampagem em folhas de papel.

É importante também referir que em todas as atividades planificadas, para além de termos tido em atenção a organização do grupo, os materiais e o espaço, promovemos sempre o desenvolvimento das relações e das interações das crianças umas com as outras com o objetivo de desenvolver a “(...) consciência da sua identidade, respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer (...)” (Silva et al., 2016, p.33).

Durante a PISC, foram desenvolvidas atividades que proporcionaram experiências sensoriais, através da manipulação de diferentes materiais e texturas, pinturas com pincéis naturais construídos por nós e que consistiam em pequenos ramos de rosmaninho, espigas, pinheiro, cipreste e flores do campo.

Como estávamos na primavera, decidimos criar um quadro alusivo à estação para colocar na sala. A ideia inicial era a de ter ido com o grupo a um campo perto do jardim de infância e serem as crianças a recolher as flores; no entanto, as condições meteorológicas não estiveram favoráveis e optámos por levar para a sala todos os materiais para a construção do quadro. As reações das crianças foram bastante positivas na construção do quadro, que desencadeou bastante curiosidade e vontade de saber os nomes das flores. Na fase final, as crianças contribuíram com várias ideias para o título do quadro, tendo “As flores da Primavera” sido o escolhido pelas crianças.

A literatura infantil esteve presente neste contexto educativo através do conto de várias histórias, por via da oralidade e com recurso a fantoches, marionetas e a um guarda-chuva de histórias. De realçar que todos estes recursos educativos foram produzidos por nós no âmbito do nosso projeto de intervenção com este grupo de crianças.

Neste contexto, optámos pelo conto oral, atendendo às idades das crianças e aos seus interesses, sendo que essa estratégia se revelou eficaz, pois conseguimos captar a atenção e o interesse das crianças. Foram contadas as histórias “Corre, corre cabacinha”, “A Lebre e a Tartaruga”, “A galinha dos ovos de ouro”, entre outras, em versões adaptadas das fábulas originais de La Fontaine. Com estas histórias, procurámos proporcionar o prazer pela literatura, que resulta, nesta primeira fase, na satisfação em ouvir histórias. Em alguns momentos, procurámos intervir no decorrer da narração para questionar as crianças sobre o desenrolar das mesmas, no sentido de saber se estavam a perceber a sequência e o encadeamento das peripécias, e ao mesmo tempo para estimular a expressão oral.

A envolvimento e o interesse do grupo nas atividades propostas eram visíveis em todas as atividades, uma vez que procurámos estimular a curiosidade das crianças, desafiando-as a nível social, motor e cognitivo, e ir ao encontro dos seus interesses e das suas expectativas. A curiosidade era uma característica que definia o grupo, pois, sempre que se realizava atividades a pares, as restantes crianças, apesar de estarem distribuídas pelas áreas da sala, mantinham-se perto do par, tentando perceber o que se estava a realizar, questionando-nos. A atividade do “Cesto dos Tesouros” ficou bastante marcada pela curiosidade e capacidade de exploração por parte das crianças.

Durante todos os momentos de aprendizagem, procurámos incluir todas as crianças de forma integradora, apesar de as atividades plásticas serem as preferidas do grupo, sendo a participação de cada criança bastante evidente na forma como se implicava nas atividades e tarefas.

Regra geral, privilegiámos a participação ativa das crianças durante a nossa prática, dando a oportunidade de expressarem a sua opinião relativamente a algum tema ou também de responderem a questões no final de uma história ou de alguma atividade. Porém, existiam crianças tímidas que não participavam ativamente nos diálogos do grupo, e, para resolver esta dificuldade, procurámos dar mais oportunidades a essas crianças no sentido de contribuírem com as suas opiniões diariamente em atividades, em diálogos sobre o fim de semana ou sobre alguma temática. Um dos principais critérios no desenvolvimento das atividades foi adequar os materiais à idade do grupo e fazer com que tivessem uma participação ativa, podendo usar os seus sentidos para os experimentarem (por exemplo, na atividade dedicada à pintura com pincéis naturais).

Procurámos desafiar o grupo a ser autónomo, incentivando as crianças a comunicar, no sentido de alargarem e enriquecerem o vocabulário e conseguirem expressar-se durante as atividades, os diálogos e as brincadeiras.

Privilegiámos o brincar, pois, como referido nas OCEPE, “(...) ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p.11). Assim, é fundamental realçar a importância do tempo de brincadeira na rotina das crianças, uma vez que está profundamente ligado à aprendizagem, promovendo assim “(...) a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.” (Portugal, et al., 2016, p.13).

As reflexões que se realizavam diariamente, quer individuais quer com a educadora cooperante, foram constantes e permitiram-nos ganhar uma postura mais reflexiva, que se ajustasse às necessidades das crianças e do grupo, objetivando o aperfeiçoamento das intervenções. Durante as sessões de reflexão com a educadora cooperante, foram discutidas as dificuldades sentidas e o que correu melhor, no sentido de aprimorar o nosso desempenho enquanto futuras profissionais de educação de infância. Em determinados momentos da nossa intervenção, a maior dificuldade que sentimos centrava-se na dificuldade em gerir o grupo, enquanto desenvolvíamos atividades com pequenos grupos, ou seja, quando algumas crianças se encontravam a brincar nas áreas e outras estavam a desenvolver uma atividade direcionada, com a educadora estagiária e o seu par pedagógico, era visível alguma falta de concentração pela agitação que existia na sala. Para colmatar esta dificuldade, optámos por realizar as atividades em grande grupo, com o auxílio das duas estudantes estagiárias, ou realizar as atividades no exterior da sala quando a meteorologia o permitia.

Para terminar, a nossa intervenção foi sempre baseada na observação, na escuta das crianças, nos interesses e nas suas necessidades, onde todas as experiências que vivemos com o grupo foram aprendizagens sucessivas que nos permitiram crescer enquanto futuras profissionais de educação de infância. Foi nossa preocupação constante conceber, planificar e implementar atividades que visassem a formação holística da criança, articulando, sempre que possível, as diferentes áreas, de forma integradora, para que as aprendizagens fossem significativas para as crianças.

2.3.2. Pré-Escolar

No contexto de Jardim de Infância, recorreremos, mais uma vez, à observação, que, como defende Aires (2011), “(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas (...)” (p.24). Durante o tempo de observação, conseguimos perceber os gostos e os interesses das crianças; assim, durante todo o período de prática intervencionada, tivemos em atenção a forma como iríamos abordar os temas para que o grupo se mantivesse motivado, com o intuito de provocar reações nas crianças, proporcionando-lhes aprendizagens ativas.

Ao longo da PIS, existiu sempre uma relação afetiva e construtiva com as crianças, o que contribuiu para a segurança das mesmas e a vontade de comunicarem e de se expressarem livremente. Aliás, consideramos que este é o ponto de partida para a existência de um bom ambiente educativo, em que as crianças tenham a oportunidade de serem valorizadas, escutadas, e seja possível participar na vida do grupo e no desenvolvimento da aprendizagem e de valores éticos (Silva et al., 2016).

Relativamente à organização da ação pedagógica, antes de iniciar a PISJI, reunimos com a educadora cooperante de modo a perceber os seus métodos de trabalho, as regras dentro e fora da sala de atividades, a organização da sala e no dia a dia, as rotinas do grupo, que têm “(...) como suporte o trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade.” (Silva et al., 2016, p.5). Durante o período de intervenção, procurámos que a PISJI fosse, preferencialmente, sustentada nas pedagogias participativas, cujos objetivos, como assinalam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013),

são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. (p.9)

Procurámos assim delinear atividades que lhes possibilitassem serem elas próprias agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Efetivamente, após termos recolhido as informações necessárias junto da educadora titular, organizámos a ação pedagógica colocando desafios através das diferentes áreas de competência (cognitiva, pessoal, social e motora) com o objetivo de, desde cedo, auxiliar a criança no desenvolvimento da sua identidade e do seu pensamento. Como já referimos, o grupo era heterogéneo, constituído por crianças entre os 3 e os 6 anos, e as atividades

tiveram de ser adaptadas, tendo em conta os ritmos de aprendizagem de cada criança. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), “(...) a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (...)” (p. 24).

Deste modo, optámos por organizar as crianças em pequenos grupos heterogéneos. Fomentou-se a entreajuda entre pares, a cooperação e a existência de interações que proporcionaram variados momentos de aprendizagem entre crianças, pois, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), “(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (p.24). No entanto, também planificámos atividades que foram realizadas individualmente, a pares e em grande grupo.

No decorrer da PISJI, proporcionámos aprendizagens consecutivas durante todo o processo, ao articular as áreas de conteúdo “(...) de forma interligada, transversal, contextualizada (...) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender.” (Marchão, 2012, p.37). A escuta e a valorização de ideias das crianças estiveram presentes no dia a dia, contribuindo para “(...) o bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.33).

As áreas de conteúdo que explorámos durante a nossa prática intervencionada foram as seguintes: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (que compreende o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática) e a área do Conhecimento do Mundo.

A primeira área referida, **Formação Pessoal e Social**, é definida pelas OCEPE (Silva et al., 2016) como sendo transversal e interligada com as restantes áreas. Corresponde a um processo que favorece a aquisição do espírito crítico, a interiorização de valores e o desenvolvimento de atitudes que permitem que cada criança se torne um cidadão autónomo, consciente e solidário, constituindo-se como base para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida.

Esta área de conteúdo esteve presente em todas as atividades, pois promovemos a participação das crianças na vida do grupo e contribuímos para o desenvolvimento de

atitudes e valores, nomeadamente a tolerância e o respeito por diferentes opiniões. Articulámo-la com todas as restantes áreas de conteúdo, de acordo com o Projeto Curricular da Educadora e com o projeto que emergiu da nossa prática e que relacionava a Literatura Infantil e a Educação Ambiental.

Deste modo, em toda a PIS perspectivou-se desenvolver competências da área da Formação Pessoal e Social através das histórias infantis ao longo do ano letivo, trabalhando transversalmente as restantes áreas de conhecimento, em especial a área de Conhecimento do Mundo. A partilha de saberes através da participação da família foi outro ponto fulcral da nossa intervenção, tendo sido possível trocar conhecimentos com o intuito de enriquecer e consolidar aprendizagens, designadamente, sobre as características dos animais da floresta.

No que diz respeito à área de **Expressão e Comunicação**, esta divide-se em quatro domínios diferentes que considerámos cruciais em todo o processo de aprendizagem do grupo. No primeiro domínio, referente à Educação Física, foram desenvolvidos exercícios que permitiram às crianças cumprir regras em situações de jogo; controlar o corpo através de noções espaciais (esquerda, direita, cima, baixo, frente, trás); controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar uma bola com precisão a um alvo fixo.

Relativamente ao domínio da Educação Artística, este contempla os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança definidos como “(...) meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças.” (Silva et al., 2016, p. 47).

Quanto ao subdomínio das Artes Visuais, foram criados momentos de expressão e comunicação utilizando várias técnicas como: giz, tintas, lápis, canetas, pintura com tinta 3D e diversidade de materiais incluindo elementos naturais como: folhas de árvores, caruma de pinheiro, pinhas, areia, paus, pedras, entre outros, no sentido de estimular a imaginação e potenciar um espaço de observação, diálogo e de partilha e de desencadear o desenvolvimento das capacidades criativas de cada criança.

No subdomínio do Jogo Dramático, promoveu-se vários momentos através da exploração de canções e de poemas utilizando a mímica, e fez-se a apresentação de histórias dramatizadas com recurso a objetos do quotidiano e a elementos naturais que contribuíram para a expressão corporal. Foram também recriadas situações imaginárias ao desempenhar diversos papéis ao proferir o poema de Eugénio de Andrade “O Pastor”.

Tal como se refere nas OCEPE (Silva et al., 2016), “O recurso a diversas formas de expressão e comunicação progressivamente mais complexas, permite uma continuidade e inter-relação entre o jogo dramático de iniciativa da criança e formas de representação intencionais propostas pelo/a educador/a ou pelas crianças.” (p. 52)

Para terminar, relativamente ao subdomínio da Música, este esteve sempre presente nas rotinas do grupo. Assim sendo, proporcionámos momentos de exploração de canções com percussão corporal e, nas canções já aprendidas, realizámos jogos de ritmo (lento e rápido) em que pudemos introduzir o subdomínio da Dança.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita teve uma grande relevância na nossa PIS, uma vez que o nosso principal foco foram os diálogos em grande grupo, nomeadamente antes das atividades, no sentido de explicar às crianças o que iria ser feito, preparando-as, e posteriormente, de modo a proporcionar um momento de reflexão sobre o que foi feito. Nesses momentos, após a realização das atividades, as crianças eram confrontadas com algumas questões sobre os seus conhecimentos prévios e o que aprenderam com a atividade realizada, sendo uma forma de avaliar e acompanhar a evolução contínua ao longo de todo o processo. De realçar que as crianças tiveram sempre oportunidade de participar nos diálogos em grupo ou com a educadora, dando a sua opinião e questionando-nos sobre qualquer assunto, mas também foram escutadas e valorizadas quando partilhavam algo com o grupo. Tal como referem Marchão e Henriques (2014),

Quando as crianças são escutadas obtém-se um maior conhecimento sobre elas, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva e, sobretudo, uma intervenção que projeta a criança para a elaboração do seu pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que permite tomar decisões e fazer escolhas solidárias e justas. (p.1419)

No decorrer da prática, tivemos sempre a preocupação de utilizar vocabulário acessível, porém não demasiado simplista, pois, no fundo, a nossa intenção era gradualmente ampliar o vocabulário das crianças. Em relação à escrita, incentivámos as crianças a tentarem escrever pequenas palavras através da cópia das mesmas, no sentido de que tivessem consciência da palavra. O registo escrito, da nossa parte, esteve sempre presente durante as atividades realizadas, porém, de forma natural - por exemplo, ao

escrevermos as ideias que iam surgindo para que as crianças tomassem consciência de que o que se diz pode ser escrito e lido posteriormente.

Sendo o nosso projeto centrado na Literatura Infantil (e na sua relação com a Educação Ambiental), o livro esteve presente diariamente na rotina das crianças, tendo estas a liberdade de poderem trazer de casa livros que gostariam que fossem partilhados com as restantes crianças do grupo, fosse porque gostavam do livro ou porque se poderia relacionar com alguma temática que estaria a ser abordada na sala de atividades. Na verdade, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (p.66). Por esse motivo, os livros foram uma presença constante na sala de atividades, sendo lidos com o intuito de proporcionar a fruição e o deleite mas também a compreensão. Regra geral, antes do momento da leitura, eram exploradas a capa e as guardas do livro, numa tentativa de as crianças anteciparem o conteúdo da história. Após a leitura, se o objetivo era proporcionar a compreensão, questionávamos as crianças sobre aspetos relevantes da narrativa e ao nível da linguagem, para que as crianças conseguissem realizar inferências e perceber os duplos sentidos das palavras, os jogos linguísticos, as analogias semânticas. Este questionamento nunca era exaustivo nem baseado no mesmo tipo de perguntas, uma vez que cada livro requer uma abordagem diferenciada. A este propósito, refere Mendes (2019) que

cada livro nos desafia a adotar uma determinada perspetiva didática, sendo que, em alguns casos, se pode incidir em aspetos de carácter narratológico, noutros em aspetos discursivo-estilísticos, noutros ainda em aspetos semânticos e de carácter valorativo, consoante a especificidade do texto a abordar. (p. 73)

Durante a PIS proporcionámos momentos de leitura e conto de histórias (com e sem recurso a livros); fomentámos a leitura interpretativa das imagens procurando fazer a articulação com o texto verbal; contribuímos para a criação de uma história coletiva (no âmbito da participação no projeto nacional “Histórias da Ajudaris”, promovido Associação Ajudaris e possibilitámos a construção coletiva de um livro informativo, que intitulámos “Os animais da Floresta”.

Para além disso, e ainda neste domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, fomentámos o contacto com o texto poético, auxiliando as crianças a explorar sentidos e a sentir a melodia presente nos poemas, a entender o significado de novas palavras (e de palavras conhecidas com conotações diferentes das usuais). Tivemos ainda particular cuidado com o desenvolvimento da oralidade e da consciência linguística, proporcionando jogos de exploração da linguagem a vários níveis, em particular, da consciência fonológica (silábica, intrassilábica e fonémica ou segmental) e da consciência lexical. De facto, e apesar de as investigações das últimas décadas evidenciarem que a consciência intrassilábica e a fonémica são de aquisição tardia (Freitas, Alves, & Costa, 2007), deverão ser estimuladas precocemente, isto é, antes da entrada formal no ensino básico, como referem ainda as autoras:

Tendo em conta os resultados da investigação relativa ao perfil da consciência fonológica infantil à entrada na escola, dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado neste momento das suas vidas. Seguir-se-á o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica. Os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético. (p. 12)

O domínio da Matemática esteve presente, de forma indireta, diariamente na rotina do grupo, como o marcar do dia e das presenças, em que colocávamos algumas perguntas que estimulavam a criança a ter noções de quantidade. *Quantos somos no total? E hoje? Quantos amigos faltam hoje? Quem foi o primeiro a chegar hoje à escola?* eram algumas das perguntas realizadas enquanto se marcavam as presenças. Outro momento em que a Matemática estava presente no quotidiano da sala estava ligado à escolha das áreas para brincar: uma vez que cada área tinha um número limitado de presenças, mais uma vez realçámos o sentido de número (conceito de número cardinal, ordinal e natural).

No entanto, importa referir que, neste domínio, também se procedeu à classificação de folhas de árvores tendo em conta o tamanho e a forma; à organização de dados e construção de um pictograma; à construção de padrões de repetição e de crescimento com tampas e posterior registo, correspondendo assim a uma das premissas presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016): “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p. 74).

Por fim, no que diz respeito à área do **Conhecimento do Mundo**, é de assinalar que esta área abrange três grandes componentes organizadoras das aprendizagens: Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. No entanto, desenvolvemos atividades mais direcionadas para a temática deste estudo – a Educação Ambiental –, que permite à criança compreender, interpretar, orientar e integrar-se no meio que a rodeia. Com efeito, a Educação Ambiental constitui-se atualmente como uma vertente fundamental na educação de infância, como veículo de promoção de sensibilização de atitudes, valores, e de comportamentos face ao meio ambiente. De acordo com as OCEPE,

A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social. (Silva et al., 2016, p.85)

Sendo o jardim de infância um lugar privilegiado de aprendizagens, torna-se fundamental que os educadores de infância procurem desenvolver e implementar um processo educativo orientado a nível da educação ambiental que assente numa perspetiva de desenvolvimento sustentável (Câmara, Proença, Teixeira, Freitas, Gil, Vieira, Pinto, Soares, Gomes, Gomes, Amaral & Castro, 2018), pelo que procurámos sempre adotar procedimentos que promovessem atitudes e valores com o propósito de desenvolver a consciência ecológica e ambiental nas crianças. Assim, foi-nos possível propor atividades em que estas puderam contactar com elementos ligados à natureza, proporcionando-lhes significativos momentos de aprendizagem.

Na verdade, desenvolvemos oportunidades de aprendizagem de modo a que existisse contacto com a natureza e com elementos naturais; que potenciássem o conhecimento de características de alguns animais da selva, do seu *habitat* e da sua alimentação bem como acerca do seu processo de hibernação. Simultaneamente, fomentámos a reflexão no sentido de as crianças se consciencializarem da importância do seu papel na preservação do ambiente.

No decorrer da PIS, destacamos o nosso papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no sentido de as orientar, estimular na resolução de problemas e auxiliar “(...) no desenvolvimento do pensamento crítico e na aquisição de

aprendizagens holísticas das diferentes áreas do saber” (Mesquita, Martins, Gamboa, 2020, p.103), por exemplo ao colocar questões, dar sugestões ou dar oportunidades para elaborar e rever as suas ideias, ao se envolverem numa construção conjunta do pensamento (OCEPE, 2016). Tal como refere Marchão (2016)

As boas perguntas focalizadas no *como* e no *porquê*, o tempo, as oportunidades e os recursos que os docentes disponibilizam às crianças são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem. (p.51)

O jardim de infância é um espaço privilegiado de aprendizagens estruturantes no desenvolvimento da criança. É um contexto privilegiado para estimular a criança a brincar, pelo que é essencial que o brincar seja considerado como uma estratégia pedagógica a privilegiar na ação do educador, já que, através da brincadeira (livre ou orientada, com intencionalidade educativa por parte do educador), se promove diversas aprendizagens. Consciente disso, o educador deve “(...) apoiar o brincar da criança, disponibilizando tempo, materiais e espaços de qualidade para o efeito (...)” e “(...) quando necessário, desafiar e melhorar o brincar da criança, ou até mesmo, envolver-se na mesma (...)” (Pinto, 2013, p.25).

Ao longo da prática, foi notória uma evolução positiva por parte das crianças a nível da construção de saberes, do desenvolvimento cognitivo e do espírito crítico. A capacidade argumentativa e imaginativa são aspetos que realçamos pela forma como cada criança expressava a sua opinião.

Durante o período da PIS, foram realizadas diariamente pequenas reflexões que nos auxiliaram a identificar e a gerir as dificuldades sentidas. No início, a maior dificuldade era gerir o grupo; no entanto, com a ajuda da educadora cooperante, e ao utilizar novas estratégias, foi possível ultrapassar esta dificuldade. As estratégias utilizadas centraram-se no silêncio e falar num tom baixo. Nos momentos posteriores ao lanche e ao almoço, as crianças entravam agitadas na sala e era difícil acalmá-las. Assim, através destas duas técnicas conseguimos que cada criança acalmasse. Inicialmente foi difícil e foi perdido algum tempo para que percebessem que naquele momento teria de se fazer silêncio, porém, foi um desafio que conseguimos alcançar.

A gestão do tempo durante as atividades foi também uma das dificuldades sentidas, mas, com o passar das semanas, conseguimos agir de forma responsiva às necessidades e ao ritmo de aprendizagem das crianças. Nestes momentos, a educadora cooperante foi um apoio fundamental, auxiliando-nos e contribuindo com sugestões para que, ao longo das intervenções, a nossa prática fosse mais consistente e o nosso projeto ficasse mais rico. No final do dia de cada intervenção, realizava um balanço do trabalho desenvolvido referindo o que tinha corrido bem, o que não correria tão bem e de que forma poderia ser melhorado.

Para terminar, durante a PISJI foram colocados em prática conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, durante o nosso percurso académico, que foram cruciais para o desenvolvimento do trabalho realizado com as crianças. Procurámos, em todos os momentos, contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças e responder aos seus interesses.

Considerações Finais

Terminado o percurso nos contextos educativos onde desenvolvemos a nossa prática educativa, na Creche e no Jardim de Infância, consideramos relevante realizar um balanço das aprendizagens e das dificuldades sentidas durante todo o processo de intervenção nos contextos, e refletir sobre o trabalho desenvolvido sempre com o objetivo de melhorar o desempenho enquanto futura profissional de educação de infância.

Inicialmente, a fase de observação dos contextos foi bastante importante, uma vez que nos possibilitou a recolha de informações do grupo em geral, de cada criança, das rotinas, da educadora e da disposição da sala de atividades. Foi através da observação que conseguimos perspetivar e relacionar as temáticas deste estudo, de forma a promover o contacto precoce com a literatura infantil e com o espaço exterior, potencializando atitudes de preservação da natureza e promovendo o gosto pela literatura.

Nos momentos de diálogo entre as crianças e o educador, este deve ter um papel de ouvinte e de observador, que escute e valorize as ideias das crianças, que crie estratégias que promovam a participação de todos e potencie aprendizagens de qualidade às crianças. Foi esta a postura que decidimos adotar durante a PIS.

Deste modo, é possível analisar o trabalho que foi desenvolvido através das atividades e das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes de modo a conseguir extrair significados com a fiabilidade exigida para responder à questão que enquadra o estudo. Das entrevistas às educadoras, compreendemos que a literatura infantil está diariamente inserida na rotina das crianças e que as temáticas relacionadas com o ambiente vão surgindo regularmente, uma vez que se aborda cada vez mais estes temas na nossa sociedade.

No início do projeto, traçámos objetivos direcionados para o desenvolvimento de atitudes e valores reveladores de uma formação cívica de respeito pelo ambiente e tendo em conta a promoção de futuros leitores. Os objetivos delineados no início do projeto foram alcançados através da contribuição e do empenho das crianças nas atividades que lhes foram propostas ao longo do estudo e também das educadoras cooperantes, que nos auxiliaram ao longo do percurso de investigação-ação.

Em ambos os contextos, os grupos sempre se revelaram recetivos a novos desafios: o interesse e a curiosidade pela literatura possibilitou que os temas abordados a

partir de vários livros infantis se tornassem significativos. A autonomia foi uma característica que definiu os grupos, permitindo que as atividades propostas fossem sempre encaradas de forma positiva.

Nas várias atividades, proporcionámos um ambiente educativo rico em experiências que permitiram à criança conhecer e refletir sobre a importância do meio natural. No que diz respeito aos contextos, conseguimos planificar atividades que estimulassem o gosto pelos livros ao mesmo tempo que os sentidos eram também despertados, devido aos objetos e materiais levados para a sala de atividades, assim como foram tratados temas relacionados com a preservação do meio ambiente e da vida animal.

Todo o percurso ficou marcado pela promoção da aprendizagem global das crianças, uma vez que o livro foi frequentemente o ponto de partida para o contacto com a educação ambiental. Para tal, recorremos regularmente ao questionamento com as crianças em idade pré-escolar. Através de diversas pesquisas efetuadas, constatámos que já existe um número significativo de obras que tratam a questão ambiental de forma aprofundada, não escondendo os aspetos negativos e as causas e consequências, desafiando a uma visão crítica do mundo, problematizando valores com o propósito de criar cidadãos conscientes e informados (Ramos & Ramos, 2013).

As atividades que integram este estudo concorrem para a consciencialização ecológica por parte das crianças e para a sua sensibilização para a leitura com valor estético, reforçando, assim, a nossa convicção de que “(...) o diálogo entre a literatura infantil e a educação em ciência não só é possível como é desejável, desde logo porque a literatura e a ciência se alimentam do mesmo substrato – imaginação e criatividade (...)” (Mendes, Rebola & Carvalho, 2017, p. 322), sendo não só concretizável, mas uma mais-valia na educação e desenvolvimento global das crianças.

Como as OCEPE referem que “(...) o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (...)” (Silva et al., 2016, p.66), também acreditamos que a Educação Ambiental se inicia na mesma fase, em que se desenvolvem valores e atitudes ambientalmente corretos. Para isso, valemo-nos da literatura infantil por permitir a disseminação e o desenvolvimento da competência leitora e através das estratégias de leitura e inserção de novos temas.

As atividades realizadas evidenciaram a potencialidade de a literatura infantil desencadear o interesse pela exploração e descoberta da natureza, fomentando o sentido

de pertença e a consciência ecológica das crianças, sem que os livros, contudo, percam o seu valor enquanto objetos artístico-literários. Contudo, as atividades realizadas não se centraram apenas nesta problemática: tiveram em consideração as OCEPE, abrangendo todas as áreas de conteúdo.

No que diz respeito ao contexto de Creche, conseguimos planificar atividades que estimulassem o gosto pela literatura infantil ao mesmo tempo que os sentidos eram também despertados devido aos objetos e materiais utilizados na sala de atividades. As crianças criaram uma forte ligação com a Natureza, bem como os elementos que a compõem, demonstrando um grande interesse, curiosidade e acabaram por desenvolver as suas relações sociais. Bilton, et al. (2017) referem que “(...) enquanto profissionais a trabalhar na área da educação, importa valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora (...)” (p. 28).

No Jardim de Infância, através da Literatura Infantil, foram tratados temas relacionados com a preservação do meio ambiente e da vida animal. Ainda que se deva dar destaque ao papel ativo das crianças e à sua livre exploração, o/a adulto/a deve ser um observador/a atento/a, que compreenda os interesses demonstrados pelas crianças e as apoie, planeando estratégias que promovam novas aprendizagens (Bilton, et al., 2017). Estas estratégias podem passar, simplesmente, por acrescentar objetivos que permitam novas explorações e descobertas mais complexas.

De forma mais particularizada, no Jardim de Infância, através das atividades que desenvolvemos durante a PIS, conseguimos proporcionar experiências globalizantes, integradas e transversais a todos os domínios e áreas curriculares que permitiram a aquisição de aprendizagens significativas e intencionalizadas, não só a nível de conceitos mas também de valores como a cidadania, a entajuda e a partilha.

Relativamente à prática desenvolvida no contexto de pré-escolar, através da exploração de histórias infantis com temáticas ambientais, percebemos que as crianças estão cada vez mais despertas e conscientes para a preservação do ambiente, ao referirem atitudes que promovem a responsabilidade partilhada compreendendo a sua posição e o seu papel no mundo, assim como as suas ações podem provocar mudanças no mesmo. (Silva et al., 2016).

A Literatura Infantil e uma educação ligada à natureza devem ser alvo de projetos contínuos e duradouros, incitando o gosto pelas experiências ao ar livre, permitindo que as crianças tenham contacto direto com elementos naturais.

No decorrer do estudo, os livros tiveram uma presença impactante, tornando-nos profissionais científica e pedagogicamente mais conscientes, no que diz respeito à promoção da educação ambiental e à importante presença de um livro com qualidade estético-literária nestas faixas etárias.

A literatura para a infância proporciona um contacto com a educação ambiental mediado pela imaginação. Na atualidade, constata-se a existência de um número significativo de obras que tratam a questão ambiental de forma aprofundada, não escondendo os aspetos negativos e respetivas causas e consequências e desafiando a uma visão crítica do mundo contemporâneo, problematizando práticas e valores, com o propósito de (ajudar a) criar indivíduos conscientes, informados e formados, em termos de ecoliteracia (Ramos & Ramos, 2013).

Pelo que importa reconhecer esse recurso, isto é, é importante a existência de história e de livro infantis que desenvolvam a consciência ambiental, promovendo a ecoliteracia desde cedo de forma a promover uma relação harmoniosa e sustentável com o mundo.

Em suma, após toda a investigação desenvolvida, foram alcançados os objetivos do estudo no que toca aos resultados apresentados ao longo deste trabalho, e assim, concluímos que a Literatura para a Infância, quando associada a uma outra área, neste caso, o Conhecimento do Mundo, e, em particular, a educação ambiental, torna-se um recurso importante para a consciencialização ecológica e uma estratégia privilegiada para a promoção de valores, na medida em que permite utilizar e criar, a partir da imaginação e da criatividade da criança, a saudável convivência numa sociedade, capaz de influir nas suas ações e comportamentos do dia a dia.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, A. & Strechet-Ribeiro, O. (2013). Literatura para a infância com mensagem ambiental: sua influência nas ideias das crianças acerca da relação entre o ser humano e a natureza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3), 481-499. Obtido a 1 de maio de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.21/11369>

Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*. 30, 110-137. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.4027>

Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Os primórdios da relação entre literatura para a infância e ambiente em Portugal. *Textura*. 19 (39), 19-34. Obtido a 2 de abril de 2020 em <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-19-39-2381>

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Câmara, A.C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H.I., Vieira, I., Pinto, J.R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M. Amaral, M.L. & Castro, S.T. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Capra, F. (2002). *A Teia da vida – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix.

Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. & Pereira, A. (2008). Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (3), 269-277. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000300002>

Castro, A.C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Obtido de Coordenação do Ensino do Português na Alemanha a 28 de junho de 2020 em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Extr (10), 111-117. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585

Costa, S. L., Duque, I. & Martins, F. (2020). Reciclagem e Literacia Estatística: Uma Prática Interdisciplinar. *APeDuC Revista*. 1 (1), 129-141.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), p.358. Obtido a 10 de dezembro de 2020 em <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Fernandes, P. (2001). Literacia emergente e contextos educativos. Obtido a 18 de maio de 2020 em https://www.ensinobasico.com/attachments/article/598/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf.

Ferreira, A. (2013). *Identidade e Alteridade: A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Obtido em 15 de março de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.26/4199>

Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91. Obtido a 16 de maio de 2020 em <http://hdl.handle.net/10174/22876>

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME/DGIDC.

Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Setúbal: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Obtido em 15 de junho de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.26/18586>

Harms, T. & Clifford, R.M. (1990). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche*. Edição Revista. Porto: Legis Editora.

Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição Revista. Porto: Legis Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maldonado, Â. (2017). *Um olhar sobre a Educação de Infância*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Coimbra: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Obtido em 4 de abril de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.26/23132>

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, (33), 25–34. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/87>

Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32 (32), pp. 47-58. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/7399>

Marchão, A., & Henriques, H. (2014). *Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças*. Atas do XII Congresso da SPCE (pp.1413-1420). Vila

Real: UTAD. Obtido a 4 de agosto de 2021 em https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf

Martins, D. (2017). Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. In Ramos, A.M. (Org.) *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 25-41). Porto: Tropelias & Companhia.

Martins, L. & Mendes, T. (2013). Literatura Infantil e a Educação Ambiental. *Revista Aprender*. (33). 151-156. Obtido a 20 de março de 2020 em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/104>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2012). Literacia familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra Revista Científica*. 18, 220-227. Obtido a 21 de abril de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.12/2014>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mendes, T. & Martins, L. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4121/1/L%c3%bacia%20Martins_Teresa%20Mendes.pdf.

Mendes, T. (2019). Literatura infantil em contextos educativos formais e não formais: a técnica do voo. *Terra Roxa e outras terras - Revista de Estudos Literários*. Volume 37 (jun. 2019) – 1-116 – ISSN 1678-2054. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroja>

Mendes, T. (2020). *Literatura infanto-juvenil: leituras e perspectivas*. São Paulo: Cajuína.

Mendes, T., Rebola, F. & Carvalho, L. (2017). Herbário: uma proposta de trabalho interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. in Pires, M., Mesquita, C., Lopes, R., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J. Silva, E. & Teixeira, C. (Eds). *II Encontro Internacional de Formação na Docência – Livro de Atas*. Bragança: IPB, pp. 313-323. Obtido a 5 de março de 2020 em <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Mesquita, N., Martins, D. & Gamboa, M. J. (2020). Desenvolver o pensamento crítico em jardim de infância com e através de recursos digitais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85 (1), pp. 101-116. DOI: 10.35362/rie8513984. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/3984/4122>

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. Obtido a 29 de abril de 2020 em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>

Moreira, L. (2016). *O contributo dos jogos educativos no desenvolvimento linguístico das crianças do pré-escolar*. (Relatório Final - Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Obtido em 16 de maio de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.26/19123>

Napoleão, K. (2019). *À descoberta da natureza com crianças de 5 anos*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Coimbra: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Obtido em 8 de fevereiro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.26/31152>

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Patrício, I., Mendes, T. & Rebola, F. (2020). Aprender na educação de infância: um percurso pedagógico entre os livros e a natureza. *IV ENJIE - Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*. Évora: Universidade de Évora [no prelo]

Pinto, A. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar no jardim de infância*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico). Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 22 de fevereiro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10773/12858>

Pires, C.M. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: Revista da Educação*, 2 (2), 66-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>

Pires, M.V., Mesquita, C., Lopes, R.P., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J., Silva, E. & Teixeira, C. (2017). *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços. *Educação da criança dos 0 aos 3*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/CNE, pp. 47-60.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação* v.4, n. 1, 56-65. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>

Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)/Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)

Post, J. & Hohmann (2004). *Educação de bebés em infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In Viana, F. L.; Ribeiro, I. e Baptista, A. (coord.). *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, pp. 150-174.

Ramos, A.M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 17-24. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/23877>

Resende, A. & Figueiredo, M. H. (2018). Práticas de literacia familiar: uma estratégia de educação para a saúde para o desenvolvimento integral da criança. *Portuguese Journal of Public Health*, 36, 102-113. DOI: 10.1159/000492265.

Rosado, A. (2015). *(Re) Organização da área dos livros e incentivo à leitura na educação pré-escolar*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Obtido em 15 de março de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.26/14220>

Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências. Temas de Investigação – Vol. 23*; Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Torrão, R. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na creche*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Obtido em 10 de janeiro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.26/12462>

Veloso, R. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em <http://www.casadaleitura.org>

Veloso, R. M. (2007). *Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola-Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Referências legislativas

Circular n.º 17, de 10 de outubro – DSDC/DEPEB/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância;

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar;

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

Anexos

Anexo 1 – Guião da Entrevista às Educadoras de Infância



Guião de entrevista semiestruturada às Educadoras Cooperantes

Objetivos	Questões	Observações
1. Entender a relevância que as educadoras atribuem à exploração do livro infantil no contexto de educação de infância.	<ul style="list-style-type: none">• Qual o valor que dá ao livro na sua sala de atividades? Recorre muitas vezes? Com que frequência o faz?• Porque considera importante o recurso ao livro infantil no contexto?• Com que objetivos lê para as crianças?	
2. Compreender em que situações as educadoras recorrem ao livro infantil.	<ul style="list-style-type: none">• Normalmente, em que momento do dia lê livros infantis ou conta histórias?• Escolhe o livro como estratégia para abordar outras temáticas? Pode dar alguns exemplos?	
3. Perceber com que critérios os educadores selecionam os livros infantis.	<ul style="list-style-type: none">• Como seleciona os livros ou as histórias infantis que explora na sala de atividades?• Que critérios tem em conta?	

<p>4. Conhecer as estratégias de exploração dos livros a que as educadoras recorrem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que normalmente explora os livros? Com que objetivos? Pode dar alguns exemplos? • Lê sempre os livros integralmente ou conta a história através das ilustrações?
<p>5. Conhecer as estratégias do meio natural a que as educadoras recorrem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A que estratégias recorre para explorar o meio natural em Creche e/ ou Pré-escolar?
<p>6. Compreender com que objetivos é que as educadoras associam a exploração do livro infantil ao conhecimento do mundo natural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera importante recorrer ao livro infantil nas possíveis abordagens ao mundo natural? Como? Com que objetivos? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desencadear o interesse ✓ Promover conhecimento ✓ Promover valores perante o mundo natural ✓ Que tipo de aprendizagens podem fazer?
<p>6.1. Averiguar se as educadoras consideram o livro/histórias infantis como um recurso importante na promoção do interesse pelo mundo natural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a leitura de histórias pode ser um importante recurso para desencadear o interesse das crianças pelo mundo natural? Como? Em que medida? • Tem algum exemplo prático em que isso tenha acontecido?
<p>6.2. Averiguar se as educadoras consideram o livro/histórias infantis como um recurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que temas relacionados com o mundo natural pensa serem mais pertinentes para trabalhar na educação de infância com recurso aos livros?

**importante na
promoção de valores
e atitudes perante o
mundo natural**

- Relativamente às questões relacionadas com a Educação Ambiental, considera possível ou adequado serem abordadas com recurso à literatura infantil?
- Já alguma vez o fez? Se sim, pode dar um exemplo?

**7. Compreender as
conceções das educadoras
sobre a literatura infantil
(síntese/ questão de
controlo)**

- Enquanto educadora em formação pedia-lhe agora que me recomendasse dois ou três livros infantis/ histórias que considere ser imprescindíveis de explorar no contexto da educação de infância.
-

Anexo 2 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância – Creche

1. Qual a relevância que dá ao livro na sua sala de atividades e com que frequência o faz?

Na sala de atividades o livro é usado diariamente, quer por minha parte, quer por parte das crianças que pedem para ler uma história aquando de brincadeira livre nas áreas da sala.

1.1. Considera importante o recurso ao livro infantil no contexto?

Claro que sim. Para mim, o livro é um objeto muito importante e um meio que facilita a comunicação com as crianças sobre algumas temáticas. Posso dizer que funciona como uma ponte de comunicação.

1.2. Com que objetivos lê para as crianças?

Ampliação de vocabulário, aumentar o seu conhecimento sobre determinado tema, melhorar a sua comunicação, estimular a criatividade e a imaginação, melhorar a memorização e promover a concentração. Diariamente as crianças ouvem uma história, às vezes para abordar e dar início a um tema, outras vezes apenas para leitura, momentos de leitura, compreensão e estabilização.

2. Em que momento do dia lê livros infantis ou conta histórias?

Por norma antes de almoço, para acalmar.

2.1. Escolhe o livro como estratégia para abordar outras temáticas? Pode dar alguns exemplos?

Depende, uso o livro como estratégia seja para inserir temas ou para acalmar. Utilizo por exemplo em dias festivos ou temas importantes a abordar, como: as cores, as estações do ano, os números, etc. Estes são alguns dos temas.

3. Como seleciona os livros ou as histórias infantis que explora na sala de atividades?

Os livros têm que ser de linguagem fácil e ilustração chamativa. Procuro sempre que as ilustrações sejam claras e muito coloridas, é isso que mais a salta à atenção das crianças.

3.1. Que critérios tem em conta?

A editora, o/a autor/a, a qualidade do texto e, não menos importante, as ilustrações.

4. Como é que normalmente explora os livros? Pode dar alguns exemplos?

Inicialmente conto a história e, posteriormente à leitura, mostro as ilustrações e, no final, repasso novamente as imagens e peço que as crianças recontem a história, para perceber se compreenderam a essência da mesma.

4.1. Lê sempre os livros integralmente ou conta a história através das ilustrações?

Depende, por norma leio. No entanto, quando me salta à vista um pormenor que está ilustrado e não está escrito no livro, aproveito para salientar e “dar a volta” à história. Às vezes também fazemos um exercício que é, através de livros que já conhecemos, olhamos para as ilustrações e contamos uma história diferente. Costumo dizer que cada vez que abrimos um livro, descobrimos pormenores diferentes em cada página.

5. A que estratégias recorre para explorar o meio natural em Creche e/ ou Pré-escolar?

Como ainda não tenho muita experiência nesta área e é a primeira vez que me encontro em contexto de Creche, é algo que acho importante, mas ainda não trabalhei.

6. Considera importante recorrer ao livro infantil nas possíveis abordagens ao mundo natural? Como? Com que objetivos?

Sim, os livros são sempre uma ótima estratégia para captar as atenções, as ilustrações, para contextualizar todo e qualquer tema, basta termos cuidado na escolha do mesmo.

6.1. Considera que a leitura de histórias pode ser um importante recurso para desencadear o interesse das crianças pelo mundo natural? Como?

Um bom livro, lido de forma adequada, e com uma boa ilustração é um recurso formidável para desencadear o interesse da criança por qualquer tema. Apesar de o educador ter o papel principal de ler ou contar a história, tem também o dever de transmitir a mensagem da mesma e incutir boas práticas de proteção da natureza.

6.1.1. Tem algum exemplo prático em que isso tenha acontecido?

Não.

6.2. Que temas relacionados com o mundo natural pensa serem mais pertinentes para trabalhar na educação de infância com recurso aos livros?

Poluição e a extinção de alguns animais, por exemplo.

6.2.2. Relativamente às questões relacionadas com a Educação Ambiental, considera possível ou adequado serem abordadas com recurso à literatura infantil?

Sim.

6.2.3. Já alguma vez o fez? Se sim, pode dar um exemplo.

Não, porque não tive oportunidade de explorar as duas temáticas em simultâneo.

7. Enquanto educadora em formação pedia-lhe agora que me recomendasse dois ou três livros infantis/ histórias que considere imprescindíveis para serem explorados no contexto da educação de infância.

- *Os direitos das crianças*, de Luísa Ducla Soares;
- *A Magia da Estrela de Outono*, de Heidi Howarth;
- *Quando Estamos Juntos*, de Claire Freedman.

Anexo 3 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância – Jardim de Infância

1. Qual a relevância que dá ao livro na sua sala de atividades e com que frequência o faz?

O livro é um recurso essencial e de grande relevo numa sala de JI e na minha está sempre presente, diariamente quer de forma mais orientada ou na área livre da sala.

1.1. Considera importante o recurso ao livro infantil no contexto?

Sim, é muito importante.

1.2. Com que objetivos lê para as crianças?

Desenvolver a comunicação oral, a abordagem à leitura e escrita, estimular a imaginação e a criatividade entre outros objetivos.

2. Em que momento do dia lê livros infantis ou conta histórias?

Normalmente no período da tarde mas também pode ser logo de manhã como estratégia para iniciar uma abordagem temática.

2.1. Escolhe o livro como estratégia para abordar outras temáticas? Pode dar alguns exemplos?

Pode ser uma estratégia para temáticas mais específicas como dias festivos, trabalhar emoções, noções matemáticas, preparar uma visita de estudo, entre outras.

3. Como seleciona os livros ou as histórias infantis que explora na sala de atividades?

Seleciono por vários critérios: por interesse do conteúdo, pela escrita, pela parte poética, pela força imaginativa que gera, pelo lúdico...

3.1. Que critérios tem em conta?

Pelo escritor, poeta, pela beleza da ilustração, pelo texto, pelo interesse que pode despertar nas crianças, pelo mágico, entre outros e também tendo em conta a editora.

4. Como é que normalmente explora os livros? Pode dar alguns exemplos?

Primeiro exploro a capa com o grupo, de seguida faço a leitura, mostro imagens com tempo para as crianças observarem pormenores, dou importância e utilizo uma interpretação do texto através da entoação, entre outras, normalmente é no tapete para o grande grupo mas também pode ser em grupo restrito.

4.1. Lê sempre os livros integralmente ou conta a história através das ilustrações?

Na maioria das vezes leio integralmente os livros, podendo ser em vários dias, por vezes posso também servir-me mais das ilustrações.

5. A que estratégias recorre para explorar o meio natural em Creche e/ ou Pré-Escolar?

Observação direta do meio natural, quando possível, através de livros, conversas, pesquisa na Internet, observação/interpretação de imagens, experiências, etc.

6. Considera importante recorrer ao livro infantil nas possíveis abordagens ao mundo natural? Como? Com que objetivos?

Considero importante porque os livros abordam o mundo natural de forma lúdica e com apelo à imaginação e criatividade, bem como ajudam na aquisição de vocabulário ligado ao mesmo.

6.1. Considera que a leitura de histórias pode ser um importante recurso para desencadear o interesse das crianças pelo mundo natural? Como?

Sim, por tudo o que atrás já foi referido.

6.1.1. Tem algum exemplo prático em que isso tenha acontecido?

Sim, entre muitos, a história da Iaci e a Boneca em que leva as crianças para o mundo natural de uma aldeia brasileira no meio da floresta da Amazónia e em que a tartaruga explica como põe os seus ovos, ficando também a saber-se como nasce o milho: meio natural que inclui animais e plantas.

6.2. Que temas relacionados com o mundo natural pensa serem mais pertinentes para trabalhar na educação de infância com recurso aos livros?

Todos são importantes e podem ser abordados com as crianças de forma apelativa e motivante.

6.2.1. Relativamente às questões relacionadas com a Educação Ambiental, considera possível ou adequado serem abordadas com recurso à literatura infantil?

Sim, podem e devem ser porque o livro é um bom recurso que as crianças gostam.

6.2.2. Já alguma vez o fez? Se sim, pode dar um exemplo.

Sim, muitas vezes; por exemplo com o livro do Dia do Pijama “A Pedra Falante”, que aborda o drama ambiental dos incêndios.

7. Enquanto educadora em formação pedia-lhe agora que me recomendasse dois ou três livros infantis/ histórias que considere imprescindíveis para serem explorados no contexto da educação de infância.

- *Frederico*, de Leo Lionni;
- *O Sonho de Mateus*, de Leo Lionni;
- *A Pequena Semente*, *A Lagartinha Comilona*, *O ratinho que procurava um amigo*, *A Joanelha Atrevida*, de Eric Carle;
- *Jaime e as Bolotas*, de Tim Bowley e Inés Vilpi;
- *Os Chibos Sabichões*, de Olalla González;
- *Ovelhinha dá-me Lã*, de Isabel Minhós Martins / Yara Kono;
- *Pela Floresta*, de Anthony Browne;
- *O Livro dos Porquinhos*, de Anthony Browne.

Anexo 4 – Instrumento de Recolha de Dados (Creche)

Ficha do Estabelecimento Educativo

(Adaptada do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Nome da instituição: _____

Morada: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Redes Sociais: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento?

Público		Privado (com ou sem fins lucrativos)	
<input type="checkbox"/>	Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>	IPSS (Instituição Particular Solidariiedade Social)
<input type="checkbox"/>	Ministério do trabalho, solidariedade e segurança social	<input type="checkbox"/>	Particular e Cooperativo
<input type="checkbox"/>	Outros _____	<input type="checkbox"/>	Outros _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

- a) Construção de raiz ()
- b) Edifício adaptado ()
- c) Edifício integrado em escola do 1º Ciclo ()
- d) E.B.I. (Escola Básica Integrada) ()
- e) Outros _____

3. Qual o horário do estabelecimento?

- a) Hora de abertura: _____
- b) Qual a duração da componente letiva?
Manhã das _____ horas às _____ horas;
Tarde das _____ horas às _____ horas.
- c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

d) Qual é o horário do almoço? Das _____ horas às _____ horas.

e) Quem presta esse serviço? _____

4. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal: _____

5. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana ()

b) Área suburbana ()

c) Área rural ()

➤ **Características gerais do espaço educativo**

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) Novo ()

b) Velho ()

c) Usado mas em bom estado ()

Observações: _____

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim ()

b) Não ()

Observações

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

9. Medidas de segurança do equipamento:

GRUPO

10. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? _____

11. Existem crianças em lista de espera?

a) Sim ()

b) Não ()

12. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a Creche?

a) 1 anos _____

b) 2 anos _____

13. Quantas salas de atividades existem na Creche? _____

a) Qual a lotação máxima de cada sala? _____

14. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos ()

b) Grupos homogéneos ()

Qual o critério? _____

15. Existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE)?

Sim ()

Não ()

a) Quantas crianças? _____

b) Que tipo de Necessidades Educativas Especiais apresentam?

c) Que técnicos realizaram a avaliação/diagnóstico? _____

16. Quantas crianças cuja língua materna não é o Português? _____

a) Qual a proveniência dos pais? _____

➤ **PESSOAL**

17. Horários da educadora e da auxiliar que trabalham na sala de Creche.

Nomes	Categoria	Hora de Entrada	Hora de Saída	Hora de Almoço	Observações

18. Qual o grau de participação da família na Creche?

- a) Nula ()
- b) Festas ()
- c) Pontual ()
- d) Reuniões ()
- e) Frequente ()
- f) Atividades e/ou projetos ()

Se participa nas atividades e/ ou projetos dê um exemplo.

19. Existe pessoal de apoio?

	Sim	Não
Educador de apoio		
Outros técnicos		

Quais (psicólogos, terapeuta, etc.)?

Ficha do(a) Educador(a) de Infância

Nome do estabelecimento _____

Nome da instituição/agrupamento _____

Morada _____

Código postal _____ Telefone _____

E-mail _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais ()

b) Bacharelato ()

c) Licenciatura ()

d) Mestrado () Na área de _____

e) Doutoramento () Na área de _____

1.1. Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente).

1.2. Outra formação/habilitações certificadas.

2. Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente) _____

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE? _____

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre 0-6 anos nos seguintes setores:

- a) Voluntariado () Anos_____
- b) Ensino Particular e Cooperativo () Anos_____
- c) Rede Pública – Jardim de Infância () Anos_____
- d) IPSS – Jardim de Infância () Anos_____
- e) Creche () Anos_____
- f) ATL () Anos_____
- g) Hospital () Anos_____
- h) Ludotecas () Anos_____
- i) Bibliotecas () Anos_____
- j) Outros. Quais? _____ Anos_____

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar.

- a) Setor Privado () Anos_____
- b) Setor Público () Anos_____
- c) Setor Solidário () Anos_____

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo.

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá...

a) ... mais satisfação:

b) ... menos satisfação:

- Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

- a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

- b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

- c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

- Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou ou gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
Administração e gestão de escolas			
Observação, planeamento avaliação			
Documentação pedagógica			
Teoria e métodos de investigação			
Projeto educativo			
Atividades lúdicas/ Jogos			
Escola inclusiva / NEE			
Crianças em risco			
Educação para a saúde			
Educação multicultural / Igualdade de oportunidades			

Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento			
Sociologia da educação			
Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
Organização do grupo			
Trabalho com pais			
Articulação com o 1º Ciclo			
Novas tecnologias			
Outros _____			

- Áreas Curriculares.

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
Formação Pessoal e Social			
Expressão Motora			
Expressão Dramática			
Expressão Plástica			
Expressão Musical			
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Matemática			
Conhecimento do Mundo			
Outros _____			

- Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

- Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Não ()

b) Sim () Se sim, como usa as horas da componente não letiva? _____

- Tem outros comentários a acrescentar?

Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades

➤ Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m².

2. Áreas em que está organizada e designação.

3.

a) Organização do espaço/sala: planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala.

4. Dos seguintes itens, assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a)** Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ()
- b)** Vestiários ()
- c)** Acessos próprios para cadeira de rodas ()
- d)** Placares/Expositores ()

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descrição das seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório(s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de educadores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

➤ **Espaço exterior**

7. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

a) Sim ()

b) Não ()

Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

Partilha esta zona como e com quem?

8. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

9. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

10. Assinale os materiais de que dispõe.

- a)** Utensílios de exterior (pás, bolas) ()
- b)** Estrutura para trepar/escorrega/baloços ()
- c)** Caixa de areia ()
- d)** Tanque de água ()
- e)** Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ()
- f)** Arrecadação exterior ()
- g)** Jardim e/ou horta ()
- h)** Animais domésticos ()
- i)** Outros? ()

Quais? _____

11. Considera os materiais suficientes?

- a)** Sim ()
- b)** Não ()

Anexo 5 – Escala de Avaliação do Ambiente em Creche (ITERS-R)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
16. Livros e Figuras (#)						
1.1. Menos de quatro livros para a primeira infância acessíveis (II) diariamente durante a maior parte do dia.		3.2. Livros e figuras utilizados pela educadora com as crianças, pelo menos três vezes por semana.		5.1. Pelo menos 12 livros para a primeira infância (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis durante a maior parte do dia.		7.1. A cada criança é dada oportunidade para, no mínimo, uma actividade de linguagem envolvendo livros, figuras ou bonecos.
1.2. A educadora não nomeia objectos ou figuras para as crianças.		3.3. A participação é encorajada somente quando as crianças estão interessadas, as crianças não são forçadas a participar.		5.2. A educadora fala acerca de figuras, lê livros, ou diz rimas e lengalengas diariamente ou para pequenos grupos de crianças interessadas.		7.2. Área confortável com livros para utilização diária independente do número de crianças.
3.1. Pelo menos seis livros para a infância acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.						

(#) Materiais: livros para bebês/crianças de vinil ou de páginas de cartão duro, figuras de pessoas e de objectos familiares, jogos com figuras simples.

(II) As crianças devem ter acesso aos livros de forma independente. Se os livros estiverem guardados fora do alcance das crianças devem ser colocados ao seu alcance durante a maior parte do dia.

@ Lina Carona

Anexo 6 – Instrumento de Recolha de Dados (Jardim de Infância)

Ficha do Estabelecimento Educativo

(Adaptada do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Nome da instituição: _____

Morada: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Redes Sociais: _____

Educadora Titular: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento?

Público		Privado (com ou sem fins lucrativos)	
	Ministério da Educação		IPSS (Instituição Particular Solidariedade Social)
	Ministério do trabalho, solidariedade e segurança social		Particular e Cooperativo
	Outros _____		Outros _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

- a) Construção de raiz ()
- b) Edifício adaptado ()
- c) Edifício integrado em escola do 1º Ciclo ()
- d) E.B.I. (Escola Básica Integrada) ()
- e) Outros _____

3. Qual o horário do estabelecimento? _____

- a) Hora de abertura: _____
- b) Qual a duração da componente letiva?
Manhã das _____ horas às _____ horas;
Tarde das _____ horas às _____ horas.
- c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio educativo?

d) Qual é o horário do almoço? Das _____ horas às _____ horas.

e) Quem presta esse serviço? _____

4. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal: _____

5. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana ()

b) Área suburbana ()

c) Área rural ()

➤ **Características gerais do espaço educativo**

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) Novo ()

b) Velho ()

c) Usado mas em bom estado ()

Observações: _____

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim ()

b) Não ()

Observações

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

9. Medidas de segurança do equipamento:

➤ **GRUPO**

10. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? _____

11. Existem crianças em lista de espera?

a) Sim ()

b) Não ()

12. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Pré-Escolar?

a) 3 anos _____

b) 4 anos _____

c) 5 anos _____

d) 6 anos _____

13. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância? _____

a) Qual a lotação máxima de cada sala? _____

14. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos ()

Grupos homogéneos ()

Qual o critério? _____

15. Existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE)?

Sim ()

Não ()

a) Quantas crianças? _____

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam?

c) Que técnicos realizaram a avaliação/diagnóstico? _____

16. Quantas crianças cuja língua materna não é o Português existem? _____

a) Qual a proveniência dos pais? _____

➤ **PESSOAL**

17. Horários da educadora e da auxiliar que trabalham no Jardim de Infância.

Nomes	Categoria	Hora de Entrada	Hora de Saída	Hora de Almoço	Observações

18. Qual o grau de participação da família na Creche?

a) Nula ()

b) Festas ()

c) Pontual ()

d) Reuniões ()

e) Frequente ()

f) Atividades e/ou projetos ()

Se participa nas atividades e/ ou projetos, dê um exemplo.

19. Existe pessoal de apoio?

	Sim	Não
Educador de apoio		
Outros técnicos		

Quais (psicólogos, terapeuta, etc.)?

Ficha do(a) Educador(a) de Infância

Nome do estabelecimento _____

Nome da instituição/agrupamento _____

Morada _____

Código postal _____ Telefone _____

E-mail _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais ()

b) Bacharelato ()

c) Licenciatura ()

d) Mestrado () Na área de _____

e) Doutoramento () Na área de _____

a) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente).

b) Outra formação/habilitações certificadas.

2. Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

a) Anos de serviço _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente) _____

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE? _____

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre 0-6 anos nos seguintes setores:

- a) Voluntariado () Anos _____
- b) Ensino Particular e Cooperativo () Anos _____
- c) Rede Pública – Jardim de Infância () Anos _____
- d) IPSS – Jardim de Infância () Anos _____
- e) Creche () Anos _____
- f) ATL () Anos _____
- g) Hospital () Anos _____
- h) Ludotecas () Anos _____
- i) Bibliotecas () Anos _____
- j) Outros. Quais? _____ Anos _____

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar.

- a) Setor Privado () Anos _____
- b) Setor Público () Anos _____
- c) Setor Solidário () Anos _____

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo.

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá...

a) ... mais satisfação:

b) ... menos satisfação:

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9.

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou ou gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
Administração e gestão de escolas			

Observação, planeamento avaliação			
Documentação pedagógica			
Teoria e métodos de investigação			
Projeto educativo			
Atividades lúdicas/ Jogos			
Escola inclusiva / NEE			
Crianças em risco			
Educação para a saúde			
Educação multicultural / Igualdade de oportunidades			
Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento			
Sociologia da educação			
Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
Organização do grupo			
Trabalho com pais			
Articulação com o 1º Ciclo			
Novas tecnologias			
Outros _____			

11. Áreas Curriculares.

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
Formação Pessoal e Social			
Expressão Motora			

Expressão Dramática			
Expressão Plástica			
Expressão Musical			
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Matemática			
Conhecimento do Mundo			
Outros _____			

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Não ()

b) Sim () Se sim, como usa as horas da componente não letiva? _____

14. Tem outros comentários a acrescentar?

Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades

➤ Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m².

2. Áreas em que está organizada e designação.

3.

a) Organização do espaço/sala: planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala.

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a)** Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ()
- b)** Vestiários ()
- c)** Acessos próprios para cadeira de rodas ()
- d)** Placares/Expositores ()

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descrição das seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório(s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de educadores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

➤ **Espaço exterior**

7. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

a) Sim ()

b) Não ()

Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

Partilha esta zona como e com quem?

8. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

9. Que tipo de pavimento e de vedação existe?

10. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ()

b) Estrutura para trepar/escorrega/baloços ()

- c) Caixa de areia ()
- d) Tanque de água ()
- e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ()
- f) Arrecadação exterior ()
- g) Jardim e/ou horta ()
- h) Animais domésticos ()
- i) Outros? ()

Quais? _____

11. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim ()
- b) Não ()

Anexo 7 – Escala de Avaliação do Ambiente – ECERS-R (Jardim de Infância)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
LINGUAGEM-RACIOCÍNIO						
15. Livros e imagens						
1.1 Muito poucos livros estão acessíveis.		3.1 Alguns livros acessíveis às crianças (Ex. durante as actividades livres as crianças têm livros suficientes para evitar conflitos);		5.1 Uma vasta selecção de livros† está acessível durante uma parte substancial do dia.		7.1 Livros e material de linguagem são mudados regularmente para manter o interesse.
1.2 O pessoal raramente lê livros às crianças (Ex. ausência de uma história diária, pouca leitura individual às crianças).		3.2 Pelo menos uma actividade de linguagem receptiva, iniciada pelo adulto, realizada diariamente (Ex. ler livros às crianças,* contar histórias, utilizar histórias apresentadas em flanelógrafo).		5.2 Algum material adicional‡ de linguagem é usado diariamente.		7.2 Alguns livros relacionam-se com actividades ou temas correntes da sala (Ex. livros sobre tema sazonal requisitados na biblioteca).
				5.3 Os livros estão organizados numa área de leitura.		
				5.4 Livros, materiais de linguagem e actividades adequados** às crianças do grupo.		
				5.5 O pessoal lê informalmente livros às crianças (Ex. durante as actividades livres, na hora do sono, como extensão de uma actividade).		
Notas de clarificação						
* A leitura pode ser feita em pequenos ou em grandes grupos, dependendo da capacidade das crianças para prestar atenção à história.				† Exemplos de materiais adicionais de linguagem são posters e imagens, histórias apresentadas em flanelógrafo, jogos com cartões de imagens e histórias e canções gravadas.		
‡ Uma vasta selecção de livros inclui: variedade de temas; fantasia e informação factual; histórias sobre pessoas, animais e ciência; livros que reflectem diferentes culturas e capacidades.				** Exemplos de materiais e actividades adequados incluem livros mais simples para ler a crianças mais novas; material impresso de tamanho grande para as crianças com dificuldades de visão; livros na(s) língua(s) materna(s) das crianças; jogos com rimas para crianças mais velhas.		
Questões						
(7.1) Há mais livros para utilizar com as crianças? Com que regularidade são mudados?				(7.2) Como costuma escolher os livros?		

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
25. Natureza/ciência*						
1.1 Inexistência de jogos, materiais ou actividades acessíveis para natureza/ciência.		3.1 Alguns jogos, materiais ou actividades adequados ao desenvolvimento†, de duas categorias de natureza/ciência estão acessíveis.		5.1 Muitos jogos, materiais e actividades adequados ao desenvolvimento, de três categorias, estão acessíveis.		7.1 Actividades de natureza/ciência que exigem maior contribuição do pessoal são proporcionadas pelo menos uma vez em cada duas semanas (Ex. cozinhar, experiências simples como medir o volume de precipitação, visitas de estudo).
		3.2 Materiais acessíveis diariamente.		5.2 Os materiais estão acessíveis durante uma parte substancial do dia.		7.2 Livros, imagens e/ou materiais audiovisuais utilizados para adicionar informação e expandir as experiências concretas das crianças.
		3.3 As crianças são encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar com os outros ou para adicionar a colecções (Ex. no Outono trazer folhas caídas no recreio; trazer um animal de estimação).		5.3 Materiais de natureza/ciência estão bem organizados e em boas condições (Ex. colecções arrumadas em caixas separadas, gaiolas dos animais limpas).		
				5.4 Acontecimentos do dia-a-dia utilizados como base para aprender acerca da natureza/ciência (Ex. falar sobre o tempo, observar insectos ou pássaros, discutir a mudança das estações do ano, fazer bolas de sabão ou lançar papagaios num dia de vento, ver a neve derreter e congelar).		
Notas de clarificação						
* Natureza/ciência inclui categorias de materiais tais como <i>colecções de objectos naturais</i> (e.g. pedras, insectos, sementes), <i>coisas vivas</i> para cuidar e observar (e.g. plantas, jardins, animais de estimação), <i>livros, jogos ou brinquedos de natureza/ciência</i> (e.g. cartões de emparelhamento e cartões de sequências com motivos da natureza), e <i>actividades de natureza/ciência</i> tais como cozinhar e experiências simples (e.g. com ímãs, lupas, objectos para flutuar e afundar).				† Materiais de natureza/ciência que as crianças podem explorar à sua maneira são, geralmente, adequados ao desenvolvimento para um vasto leque de idades e capacidades. Materiais que exigem competências para além das capacidades individuais das crianças ou que não são suficientemente desafiantes, não são adequados ao desenvolvimento. Por exemplo, pedir às crianças para registar a altura da linha vermelha num termómetro para distinguir quente e frio, pode ser adequado para crianças de 5 anos, mas não para crianças de 2 anos.		
Questões						
(3.3) As crianças trazem coisas sobre natureza/ciência para partilhar? Como trabalha com elas?				(7.2) Costuma utilizar livros de natureza/ciência ou materiais audiovisuais com as crianças? Por favor, descreva.		
(7.1) Pode dar-me alguns exemplos de actividades de natureza/ciência que faz com as crianças, para além daquelas que observei? Com que frequência são realizadas estas actividades?						